



REVISTA
93
PU
CE

3 DE MAYO - 3 DE NOVIEMBRE DE 2011
QUITO, ECUADOR
ISSN 1013-89X

PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL ECUADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

Centro de Publicaciones

Facultad de Psicología

Revista PUCE

Quito, Ecuador

Rector

Dr. Manuel Corrales Pascual, S.J. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Vicerrector

Ing. Pablo Iturralde Ponce (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Directora General Académica

Dra. Patricia Carrera Burneo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Director del Centro de Publicaciones

Magister Jesús Aguinaga Zumárraga (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Decana de la Facultad de Psicología

Mtr. Marie France Merlyn Sacoto (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Miembros del Comité Ejecutivo del Centro de Publicaciones (Comité Editorial):

Presidente (Editor en Jefe)

Magister Jesús Aguinaga Zumárraga (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Vocales (Comité Editorial):

Dr. Hugo Reinoso Luna (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Dr. Luis María Gavilanes Del Castillo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Secretario (Coordinador del Comité Editorial)

Lcdo. Walter Jiménez Sarabia (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Miembros del Comité Editorial de la Facultad de Psicología

Mtr. Liliana Maribel Jayo Suquillo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Psc. Rosa Guadalupe Cevallos Quezada (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Psc. Nathalia de los Angeles Quiroz Del Pozo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)



Secretaría

Rosa Guadalupe Cevallos Quezada (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Autores:

Hernán Francisco Jaramillo Tejada (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Nora Paulina Barahona Cruz (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Alba Lucía González Solís (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Ivonne Patricia Andrade Zúñiga (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Elena Narcisca Díaz Mosquera (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Daniela Castro Falconí (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Ana Isabel Jácome Rosenfeld (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
María Verónica García Oquendo (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Jaime Armando Moreno Villegas (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Grace Alexandra Latorre Vaca (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Marie France Merlyn Sacoto (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Alfredo Muñoz Almachi (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Agustín José Dousdebés Boada (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Verónica de Lourdes Montero Alarcón (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
José Patricio Benavides Endara (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)
Querubín Patricio Flores Núñez (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Corrector de estilo y ortografía

Alfonso Sánchez (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador)

Colección n.º 93

3 de noviembre de 2011

Publicación Semestral

ISSN. n.º 1013-89X

Registro de Derecho Autoral n.º 010645

La Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador es una publicación semestral (mayo y noviembre) de su Centro de Publicaciones, que difunde trabajos académicos y científicos, estrictamente originales en español, en la áreas de Leyes, Pedagogía, Ingeniería, Economía, Biología, Química, Historia, Geografía, Antropología, Sociología, Filosofía, Teología, Comunicación, Lingüística, Literatura, Medicina, Administración, Arquitectura, Gestión Social, Psicología, y Diseño, y es arbitrada por especialistas de indiscutible valor, cuyos nombres se mantienen en absoluta confidencialidad, recibe trabajos todo el año; el propósito de la Revista PUCE es difundir conocimientos, intercambiar experiencias e incentivar la producción del pensamiento especializado. El contenido de esta revista esta dirigido a docentes, investigadores, estudiantes universitarios y público en general.

Los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores

Los derechos de autor son exclusivos de la PUCE

Se prohíbe la reimpresión parcial o total con cualquier finalidad





Editorial: (Punto de Venta)

Centro de Publicaciones PUCE

Av. 12 de Octubre y Robles

Apartado n.º 17-01-2184

Tel.: 593-02-2991700

2991 700 (TRONCAL). Extensiones: 1013, 1014, 1711, 1122

Tel.: 593-02-2991711 (directo)

(se aceptan canjes)

jesus_aguinaga@hotmail.es

Quito, Ecuador.

Imprenta:



Diagramación e impresión:

Imprenta IdeaZ

Río de Janeiro Oe3-200 y Uruguay

Tel.: 593-02-2900191 / 593-02-2543709



EDITORIAL

La Pontificia Universidad Católica de Quito, Ecuador, a través de su Centro de Publicaciones, ha editado su colección "Revista Académica de la PUCE" con un total de 92 números, que de manera ininterrumpida se han publicado a partir de febrero del año 1972 hasta la presente fecha. Se ha llegado con esta revista al número 93.

Esta gestión ha sido respaldada por nuestro Rector Dr. Manuel Corrales Pascual S.J., insigne maestro universitario y persona excepcional; por la Mtr. Marie France Merlyn Sacoto, Decana de la Facultad de Psicología de la PUCE, como su personal docente y administrativo; por los miembros del Comité Ejecutivo de Publicaciones: Dr. Hugo Reinoso Luna, Presidente del Consejo Superior de la PUCE; y Dr. Luis María Gavilanes Del Castillo; y el personal del Centro de Publicaciones.

El extraordinario contenido de la presente revista, hace referencia a los siguientes temas: una educación preventiva para los niños; la autoridad desde el Psicoanálisis; una clave para desarrollar habilidades docentes; conocimiento, reflexión e identidad ciudadana; los adolescentes y su sexualidad; el desarrollo socio afectivo; el psicólogo clínico frente al estrés; personajes famosos con enfermedades

mentales; las finanzas conductuales; la elección de profesión; la estadística en la Psicología; la muerte y el duelo en los niños; las neurociencias en la Psicología; el liderazgo tóxico en las organizaciones; el episodio emocional. Ciertamente, la temática en referencia deja traslucir una riqueza científica y humana invaluable, ofertada al mundo académico y a la sociedad global del conocimiento, por parte de la Facultad de Psicología de la PUCE. Vale decir que, los temas tratados con verdadera propiedad por los diferentes autores, nos entregan un contenido profundo, actual y de verdadero interés científico, pues, son aportes de carácter psicológico a favor de la persona y de la sociedad, que dejan una huella de esperanza y fe para los lectores, en medio de un mundo convulsionado, violento y deshumanizado en el cual convivimos.

Que los profesionales en esta área nos sigan nutriendo con su sabiduría y encontremos en ellos, después de Dios, seres humanos y profesionales que nos tiendan puentes, nos abran caminos, nos enciendan luces para el alma y nos escriban recetas de cómo asimilar la paz interior, y de cómo vivir en paz unos con otros, propiciándonos el bien común a partir de la justicia.





Agradecemos a los escritores que han contribuido con sus artículos, son y serán siempre invaluableles sus aportes en beneficio de la ciencia, de la persona y de la sociedad, dentro y fuera de las fronteras patrias.

A nuestros colaboradores, amigos y colegas responsables de la

Red de Editoriales Universitarias de la Asociación de Universidades Jesuitas de América Latina (AUSJAL), de EULAC y de REUPDE, lectores permanentes y lectores en general, nuestra gratitud por sus comentarios tan elevados acerca de la revista, por encender nuestro ánimo para continuar adelante, cada vez con mayor entusiasmo.

Jesús Aguinaga Zumárraga
Director



PRESENTACIÓN

Desde los orígenes de la Psicología como ciencia, en el ya lejano año de 1879 en Leipzig, nuestra disciplina ha tenido una trayectoria diversa y prolífica, tratando de responder siempre a los mismos interrogantes. La pregunta que se ha hecho esta ciencia es : ¿Qué mueve al hombre a actuar cómo lo hace? ¿Qué está detrás de nuestras conductas, desde las más simples hasta las más complejas?. Varias preguntas que tenían detrás la voluntad de conocer más a fondo al hombre, de conocernos a nosotros mismos.

Las diversas escuelas y enfoques que se generaron dentro de la Psicología trataron siempre de dar una respuesta. Pero la tarea nunca fue fácil. La respuesta depende de multitud de factores: el estado del conocimiento de la ciencia en general -que todos sabemos es cambiante y dinámico-, el énfasis que se hace en un aspecto u otro del hombre en función de su propia cultura, el estado de las otras disciplinas y sus aportes desde sus propios descubrimientos y avances y hasta el contexto político. Todo ello ha contribuido a que se acepten y difundan ciertas teorías por sobre otras que tal vez también intentaron responder a lo mismo, pero que no cuajaron en el colectivo por factores independientes de la propia Psicología.

Pese a todo eso, la Psicología siguió avanzando, y logró constituirse tal vez gracias a esos mismos factores como una disciplina diversa, que ha permanecido abierta a incorporar en ella aquello que le aportaran otras ciencias y a contribuir con sus avances a las otras disciplinas también.

Esta revista la hemos intitulado justamente "La Psicología en el mundo contemporáneo" por la necesidad de relacionar el saber con el contexto del momento en el cual se ha generado y con el conocimiento circundante; los autores querían hablar de la ciencia en su estado presente, sabiendo que aquello que producimos como ciencia está sujeto a cambios y seguramente el día de mañana, vendrán más estudios que ratificarán lo que decimos o lo contradecirán. Así, los autores han tratado de contribuir a través de sus artículos con el avance de esta ciencia que nos convoca a todos, invitándonos a descubrir la diversidad de aspectos que puede abordar la Psicología.

El lector se encontrará con una variedad de artículos, que giran alrededor de 4 ejes principales: Psicología Clínica, Infancia, Adolescencia, Psicología Social y Organizacional y la relación de la Psicología con otras disciplinas. Se podrá apreciar en el telón de fondo las diferentes orientaciones de sus





autores, que desde la teoría escogida nos intentarán explicar, a través una revisión puramente teórica o desde la investigación, aspectos de la Psicología Contemporánea. Así, los interesados en la psicología clínica encontrarán temas como la concepción de la autoridad desde el psicoanálisis y el estrés en los psicólogos. Para los que deseen conocer un poco más a fondo la realidad de los adolescentes y niños, los autores han escrito sobre temas como la sexualidad adolescente, la elección vocacional, el desarrollo socio afectivo en los niños, las vivencias del duelo en la infancia y la creación de programas de prevención del abuso sexual infantil. En lo referente al ámbito organizacional y social, los lectores encontrarán temas de actualidad como son el coaching, el liderazgo tóxico y el reparto social de las emociones. Finalmente, la revista se cierra con cinco artículos que relacionan a la Psicología con disciplinas tan diversas como: las finanzas, la estadística, la psiquiatría, las neurociencias, y la educación, para aquellos lectores que deseen observar la articulación de la Psicología con otras ciencias.

Aunque los temas parezcan bastante eclécticos, detrás de todos ellos está presente un único eje conductor. Este eje es el mismo que

hace más de 130 años inspiró a los pioneros de nuestra ciencia a crear una disciplina nueva para responder a la necesidad del hombre de conocer sobre sí mismo, dando una respuesta diferente de la que se daba en esas épocas: una respuesta que no fuera únicamente biológica, o filosófica, o espiritual. Una respuesta que pudiera abarcar las diversas manifestaciones del ser humano, tomándolo como lo que es: una entidad completa en interacción constante con un ambiente que cambia. El eje conductor de esta revista es ahondar en el conocimiento del ser humano como objeto de estudio.

Espero que el lector sepa encontrar en estas páginas, temas que sean de su interés, y si bien no hallará respuestas a todos sus interrogantes, lo que es seguro es que podrá a través de la lectura de estos artículos darse cuenta de lo diversa y compleja que es esta disciplina, además de apreciar cómo la psicología puede atravesar otros campos del saber y enlazarse con ellos perfectamente, enriqueciéndose mutuamente.

Solo me queda decirle al lector: ¡Adelante! Cada artículo es un sendero que le hará descubrir el maravilloso mundo de la Psicología.

Marie-France Merlyn S.
Decana de la Facultad de Psicología





CONTENIDO

Revista PUCE, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, ISSN 1013-89X
 Número 93, 3 de mayo - 3 de noviembre de 2011

EDUCACIÓN PARA PREVENCIÓN: CONSIDERACIONES PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE ABUSO SEXUAL INFANTIL.....	1
<i>Ana Jácome R.</i>	
EDUCATION FOR PREVENTION: CONSIDERATIONS FOR DEVELOPING CHILD SEXUAL ABUSE PREVENTION PROGRAMS.....	1
RESUMEN	3
I. DEFINICIONES	4
ABUSO SEXUAL DE CONTACTO.....	5
ABUSO SEXUAL DE NO CONTACTO.....	6
II. EFECTOS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL	6
EFECTOS TEMPRANOS.....	7
EFECTOS A LARGO PLAZO.....	7
III. TENDENCIAS DE INCIDENCIA Y PREVALENCIA	8
IV. DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL.....	11
V. ASPECTOS PSICO-LEGALES	12
VI. PREOCUPACIONES ÉTICAS	13
VII. UNA REVISIÓN DE PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE ABUSO SEXUAL INFANTIL BASADOS EN ESCUELAS.....	14
CONTENIDO	15
EVALUACIÓN	17
ENTRENAMIENTO DE INSTRUCTORES.....	17
INVOLUCRAMIENTO DE LOS PADRES	18
NIVELES DE PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y MODALIDADES DE APRENDIZAJE	18
NÚMERO DE SESIONES	19



VIII. CONCLUSIONES.....	20
LITERATURA CITADA.....	22
ALGUNAS PUNTUALIZACIONES SOBRE LA AUTORIDAD DESDE EL PSICOANÁLISIS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO.....	25
<i>Francisco Jaramillo Tejada</i>	
SOME REMARKS ABOUT AUTHORITY IN THE MODERN WORD FROM THE PSYCHOANALYSIS PERSPECTIVE	25
RESUMEN	27
CONCLUSIONES	41
LITERATURA CITADA.....	42
COACHING: LA CLAVE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DOCENTES	43
<i>María Verónica García O.</i>	
COACHING: THE KEY FOR DEVELOPMENT OF TEACHING SKILLS	43
RESUMEN	45
I. EL COACHING: LA CLAVE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DOCENTES.....	46
II. EL COACHING	48
III. OBSTÁCULOS.....	54
IV. CLASES DE COACHING (O'Connor & Lages, 2006).....	55
V. PROCESO DE COACHING	55
VI. COACHING Y DOCENCIA	57
VII. POLÍTICAS DE UN PROGRAMA DE COACHING PARA LA DOCENCIA	59
VIII. METODOLOGÍA DE UN PROGRAMA DE COACHING PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DOCENTES	59
IX. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE COACHING.....	62
X. CONCLUSIONES	62
LITERATURA CITADA.....	64



COGNICIÓN, REFLEXIVIDAD E IDENTIDAD CIUDADANA	65
<i>Querubín Patricio Flores Núñez</i>	
COGNITION, REFLEXIVELY, AND CITIZEN IDENTITY	65
RESUMEN	67
I. DISPOSICIÓN Y CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA	68
II. REFLEXIVIDAD Y ACCIÓN COLECTIVA	73
III. IDENTIDAD EN LA ACCIÓN COLECTIVA	75
IV. CONCEPTO DE CIUDADANÍA	76
V. CIUDADANÍA Y ESTADO BIENESTAR	80
VI. CONCLUSIONES	83
LITERATURA CITADA	84
CÓMO VIVEN LOS ADOLESCENTES SU SEXUALIDAD	85
<i>Lucía González S.</i>	
HOW THE ADOLESCENTS LIVE THEIR SEXUALITY	85
RESUMEN	87
I. INTRODUCCION	88
II. LA EDUCACIÓN SEXUAL	99
III. CONCLUSIÓN	102
LITERATURA CITADA	104
DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO	105
<i>Elena Díaz Mosquera</i>	
SOCIAL AND AFFECTIVE DEVELOPMENT	105
RESUMEN	107
I. INTRODUCCIÓN	108
II. LAS RELACIONES DE OBJETO	109
La primera etapa	110





La segunda etapa	111
III. EL APEGO	114
IV. EL AUTOCONCEPTO	119
V. EL COMPORTAMIENTO SOCIAL	122
VI. EL JUEGO	124
EPÍLOGO	127
LITERATURA CITADA	128
EL PSICÓLOGO CLÍNICO FRENTE AL ESTRÉS, BURNOUT Y FATIGA POR COMPASIÓN	129
<i>Paulina Barahona Cruz</i>	
THE CLINICAL PSYCHOLOGIST AND THE STRESS, BURNOUT AND COMPASSION FATIGUE	129
RESUMEN	131
I. INTRODUCCIÓN	132
II. EL ESTRÉS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO	134
III. COMPRENDAMOS EL SÍNDROME DE BOURNOUT	137
IV. ENTENDER LA FATIGA POR COMPASIÓN	140
V. EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO CLÍNICO COMO GENERADOR DE FATIGA POR COMPASIÓN	142
VI. CÓMO EVITAR LA FATIGA POR COMPASIÓN?	145
VII. CONCLUSIÓN	146
LITERATURA CITADA	147
PERSONAJES FAMOSOS CON ENFERMEDADES MENTALES	149
<i>Verónica Montero A.</i>	
FAMOUS MENTALLY ILL	149
RESUMEN	151
I. INTRODUCCIÓN	152
II. HIPÓTESIS	153





III. OBJETIVOS	153
IV. MATERIALES Y MÉTODOS	153
V. DESARROLLO.....	153
VI. EL PROCESO CREATIVO	160
VII. EL PROCESO CREATIVO EN PERSONAS CON TRASTORNOS NEUROLÓGICOS	160
VIII.EL PROCESO CREATIVO EN LOS GENIOS DEL ARTE – RESULTADOS	162
IX. PERSONAJES CÉLEBRES Y ENFERMEDAD	164
X. DISCUSION	166
XI. CONCLUSIONES.....	168
LITERATURA CITADA.....	169

**LAS FINANZAS CONDUCTUALES EN
EL MUNDO CONTEMPORÁNEO.....** 171

Alfredo Muñoz A.

BEHAVIORAL FINANCE IN THE MODERN WORLD	171
RESUMEN	173
I. LAS FINANZAS CONDUCTUALES EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO.....	174
II. CONTENIDO	175
III. ORIGEN DISCIPLINARIO Y CONCEPTUALIZACIONES BÁSICAS	175
IV. LA PSICOLOGÍA Y LA ECONOMÍA EVIDENCIAS DE COMPLEMENTO	180
V. SEÑALES DE TRANSFORMACIÓN HACIA LAS FINANZAS CONDUCTUALES.....	183
VI. EL OSCURANTISMO MACROECONÓMICO Y LAS CRISIS FINANCIERAS	184
VII. NUEVA ORIENTACIÓN DE LA ECONOMÍA MODERNA.....	186
VIII.PSICOLOGÍA Y ECONOMÍA UNA RELACIÓN NATURAL.....	187





IX. CONDICIONES DEL ENFOQUE DE LAS FINANZAS CONDUCTUALES	188
X. LA ESCUELA DE PENSAMIENTO DE LAS FINANZAS CONDUCTUALES	189
XI. LAS FINANZAS CONDUCTUALES EN LA ACTUALIDAD	190
XII. MODELOS CONTEMPORÁNEOS DE FINANZAS CONDUCTUALES	192
XIII. FINANZAS CUANTITATIVAS DEL COMPORTAMIENTO	193
XIV. PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN DE LAS FINANZAS CONDUCTUALES Y EL SECTOR EXTERNO	194
XV. EL CONTEXTO SOCIAL PARA EL DESARROLLO DE LAS FINANZAS CONDUCTUALES	195
XVI. LA TEORÍA PROSPECTIVA Y LAS FINANZAS CONDUCTUALES	197
XVII. CONCLUSIONES	199
LITERATURA CITADA	200
LA ELECCIÓN DE PROFESIÓN, ¿CRISIS O IDENTIDAD?	203
<i>Ivonne Andrade Zúñiga</i>	
OCCUPATIONAL CHOICE, ¿CRISIS OR IDENTITY?	203
RESUMEN	205
I. LA ELECCIÓN DE PROFESIÓN, ¿CRISIS O IDENTIDAD?	206
II. IDENTIDAD	207
III. ORIENTACIÓN VOCACIONAL	215
IV. CONCLUSIONES	220
LITERATURA CITADA	224
LA ESTADÍSTICA EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL	225
<i>Agustín Dousdebés B. y Grace Latorre V.</i>	
THE STATISTICS IN CURRENT PSYCHOLOGY	225
RESUMEN	227





I. LA ESTADÍSTICA EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL	229
II. LA ESTADÍSTICA (Molina & Rodrigo, 2009 -2010).....	229
III. LA PSICOLOGÍA	231
IV. UNA VISIÓN COMPLEMENTARIA.....	243
LITERATURA CITADA	248
LA MUERTE Y EL DUELO EN LOS NIÑOS	249
<i>Daniela Castro F.</i>	
DEATH AND GRIEF IN CHILDREN.....	249
RESUMEN	251
I. INTRODUCCIÓN	252
II. LA IDEA DE MUERTE	252
III. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL DUELO.....	257
IV. CONCLUSIÓN	268
LITERATURA CITADA.....	270
LAS NEUROCIENCIAS EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL.....	271
<i>Patricio Benavides E.</i>	
THE NEUROSCIENCES IN PSYCHOLOGY TODAY	271
RESUMEN	273
I. LAS NEUROCIENCIAS EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL.....	274
II. EMERGENCIA DE LA MENTE	278
III. GENES, CONDUCTA Y CEREBRO.....	283
IV. LA CONCIENCIA.....	285
V. CONCLUSIONES.....	292
LITERATURA CITADA.....	293
LIDERAZGO TÓXICO: CONSECUENCIAS PARA LAS ORGANIZACIONES	295
<i>Jaime Moreno V.</i>	





TOXIC LEADERSHIP: CONSECUENCES FOR ORGANIZATIONS	295
RESUMEN	297
I. INTRODUCCIÓN	299
II. DEFINICIÓN	299
III. CARACTERÍSTICAS	300
IV. CAUSAS	302
V. ESTRATEGIAS	312
VI. ENTRENAMIENTO	312
LITERATURA CITADA	316

MANIFESTACIONES DEL REPARTO SOCIAL DE LA EMOCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL EPISODIO EMOCIONAL Y DE LA PERSONA	321
--	-----

Grace Latorre V. & Marie-France Merlyn S.

EXPRESSIONS OF SOCIAL SHARING OF EMOTION RELATED TO EMOTIONAL EPISODE FEATURES AND PERSONAL FEATURES	319
RESUMEN	321
ABSTRACT	321
I. INTRODUCCIÓN	322
II. GENERALIDADES SOBRE EL REPARTO SOCIAL	323
III. DIFERENCIAS SEGÚN EL TIPO DE EMOCIÓN	323
IV. DIFERENCIAS SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO	323
V. MÉTODO Y MATERIALES	324
VI. RESULTADOS	326
VII. DISCUSIÓN	332
LITERATURA CITADA	335

**EDUCACIÓN PARA PREVENCIÓN:
CONSIDERACIONES PARA EL
DESARROLLO DE PROGRAMAS
DE PREVENCIÓN DE ABUSO
SEXUAL INFANTIL**

**EDUCATION FOR PREVENTION:
CONSIDERATIONS FOR DEVELOPING CHILD SEXUAL
ABUSE PREVENTION PROGRAMS**

ANA JÁCOME R.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



EDUCACIÓN PARA PREVENCIÓN: CONSIDERACIONES PARA EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE ABUSO SEXUAL INFANTIL

Ana Jácome R.¹

PALABRAS CLAVES: prevención, abuso sexual infantil, programas, niños, adolescentes

KEY WORDS: prevention, child sexual abuse, programs, children, adolescents

RESUMEN

Ha habido un creciente interés en cuanto al tema de abuso sexual infantil en las últimas tres décadas, debido a la apreciación de las dimensiones de este problema, su incidencia y los efectos que el abuso sexual infantil tiene en sus víctimas. Esto ha llevado al crecimiento en investigación respecto a las dinámicas del abuso sexual infantil, y también a la implementación de programas preventivos que intentan disminuir la incidencia de este fenómeno, que promueven que los niños hablen sobre lo que les ha pasado o les está pasando. El presente estudio

realiza una revisión de la literatura concerniente a las definiciones, efectos, incidencia y prevalencia del abuso sexual infantil, además de diversidad, consideraciones psicológicas y éticas. Esta sección es seguida por una revisión y crítica de programas actuales de prevención, aplicados en escuelas, incluyendo una evaluación de dichos esfuerzos para determinar su eficacia relativa. El estudio concluye con las consideraciones que deben tomarse en cuenta para la creación de programas de prevención de abuso sexual infantil.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (ajacome875@puce.edu.ec)



ABSTRACT

There has been an increasing interest in regards to the topic of child sexual abuse in the past three decades, due to the realization of the dimensions of the problem, its incidence, and the effects that child sexual abuse has on its victims. This has led to the increase in research about the dynamics of child sexual abuse, as well as the implementation of preventive programs that aim to diminish the incidence of this phenomenon, that promote the reporting of children of what has happened or is happening.

The present study includes a review of the literature concerning the definitions, effects, incidence and prevalence of child sexual abuse, as well as diversity, psycho-legal and ethical considerations. This section is followed by a review and critique of current prevention programs, based in schools, including an evaluation of such efforts in order to determine their relative efficacy. The study concludes with the considerations that must be taken into account for the development of child sexual abuse prevention programs.

I. DEFINICIONES

La definición del abuso sexual infantil es un tema que se mantiene irresuelto y controversial (Haugaard, 2000). A pesar que hay ciertos actos que son generalmente aceptados como abuso sexual infantil, tales como un adulto que tiene relaciones sexuales con alguien de 10 años de edad, Haugaard explica que hay menos consenso en cuanto a otros actos, como el tener a un niño o niña de 10 años durmiendo con el padre o permitir a ese niño o niña ver al padre desnudo.

Otro conflicto identificado por Haugaard (2000) en cuanto a la conceptualización del abuso sexual infantil es que la definición de la palabra abuso puede variar según el

contexto, y no existe una definición científica especializada del término que esté ampliamente aceptada, lo cual contribuye a la ambigüedad de la definición del abuso sexual infantil.

Haugaard (2000) ha identificado tres principales dificultades al intentar crear una definición del término en cuestión. La primera se refiere a los varios contextos y profesionales de distintos campos que utilizan el término abuso sexual infantil, para los cuales existen distintos objetivos y direcciones al trabajar en este profundo tema. La segunda, explica Haugaard, es que las características del abuso sexual infantil se encuentran en un continuo, que debe ser dividido en cierto punto al decidir qué es y



qué no es abuso sexual infantil, de tal forma que algunos elementos de este continuo podrían considerarse como abusivos, mientras que otros elementos no. La dificultad aquí radica en el lugar en el cual esa línea se dibuja. Como un ejemplo, este autor pregunta dónde debería dibujarse la línea de edad en la cual es aceptable que un padre bañe a su hija. El tercer obstáculo se refiere al contexto en el cual el acto ocurre, porque esto también determinaría si el acto se considera o no abusivo. El acto de masajear los muslos de una niña, por ejemplo, tiene una distinta connotación si ocurre en una cancha de fútbol después de un juego, o si ocurre en su cama en la noche. Estas diferentes variables hacen que sea difícil para los investigadores determinar una definición específica del abuso sexual infantil.

Esta denominación ha sido definida como un término que implica diferentes tipos de acciones dirigidas hacia niños y niñas; estas acciones se unen en una característica específica, que es la gratificación sexual de un adulto o un niño substancialmente mayor (Johnson, 2004).

La Convención de las Naciones

Unidas sobre los Derechos del Niño define a los niños y niñas como toda persona por debajo de los 18 años, a menos que leyes específicas locales consideren la mayoría de edad antes (UN, 2006). El Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador (2003) define a los niños y niñas como las personas que no han cumplido los 12 años de edad y a los adolescentes como las personas entre los 12 y 18 años de edad. Para los propósitos de este trabajo, se considerará la definición propuesta por las Naciones Unidas.

Un investigador de la Universidad de New Hampshire, David Finkelhor (1994), explica que una definición de abuso sexual infantil desde una perspectiva legal e investigativa requiere de dos elementos, que son: actividades sexuales que involucran a un niño o niña, y una condición abusiva. En cuanto a las actividades sexuales, Finkelhor incluye aquellas que ocurren por estimulación sexual del compañero, con exclusión del contacto con los genitales de un niño con fines médicos. Estas actividades pueden ser clasificadas como abuso sexual de contacto y abuso sexual de no contacto.

ABUSO SEXUAL DE CONTACTO

En este tipo de abuso, hay varias actividades que pueden considerarse, tales como tocar las porciones sexuales

del cuerpo de un niño o niña (genitales o ano) o tocar los senos de niñas en la pubertad. De igual manera, hacer que



el niño toque los órganos sexuales del otro es considerado abuso sexual de contacto. La penetración, que incluye penetración penil, digital o con objetos, en la vagina, ano o boca es también considerada en esta categoría,

igual que la no penetración, que puede incluir actividades tales como acariciar los órganos sexuales del niño, besos sexuales, o hacer que el niño acaricie sexualmente al otro (Finkelhor, 1994).

ABUSO SEXUAL DE NO CONTACTO

En este tipo de abuso, se consideran actividades que no envuelven contacto físico directo pero que son de naturaleza sexual y abusiva. Estas incluyen exhibicionismo, voyeurismo y el hacer participar a un niño en la elaboración de pornografía. Según Finkelhor (1994), proposiciones sexuales verbales y acoso sexual pueden incluirse ciertas veces.

El artículo 68 del Código de la Niñez y Adolescencia del Ecuador, define como abuso sexual a "todo contacto físico, sugerencia de naturaleza sexual, a los que se somete un niño, niña o adolescente, aún con su aparente consentimiento, mediante seducción, chantaje, intimidación, engaños, amenazas, o cualquier otro medio" (Congreso Nacional, 2003, p.205).

Para los propósitos de este trabajo, la definición de abuso sexual infantil que se utilizará describe a este fenómeno como cualquier actividad sexual con un niño o niña en la cual no se da o no puede darse el consentimiento. Esta definición incluye todo contacto sexual entre un adulto y un niño, sin importar si hay engaños o si el niño entiende la naturaleza sexual de las actividades (Saul & Audarge, 2007). Acciones sexuales entre un niño mayor y uno menor también se consideran abusivas si la diferencia de edad es significativa y si hay disparidad en el desarrollo o el tamaño y los actos sexuales abusivos pueden ser de contacto o no contacto como fue descrito anteriormente.

II. EFECTOS DEL ABUSO SEXUAL INFANTIL

La necesidad de investigación y acción en el ámbito del abuso sexual infantil surge de la aparición recurrente de consecuencias físicas y psicológicas

de este fenómeno en personas que han sido víctimas de abuso sexual infantil (Finkelhor & Dziuba-Leatherman, 1984).



EFECTOS TEMPRANOS

Algunos de los efectos tempranos de abuso sexual infantil que comúnmente se encuentran en niños y niñas pueden dividirse en físicos, conductuales y emocionales (Hodson & Skeen, 1987). Dentro de los efectos emocionales que pueden encontrarse en niños y niñas víctimas de abuso sexual, Hodson y Skeen distinguieron, en su revisión de artículos relacionados con el tema, la aparición de tristeza, pesadillas, enuresis, conducta dependiente, comportamiento sexual inapropiado para la edad y ansiedad. En cuanto a síntomas físicos, los siguientes pueden encontrarse: irritación, dolor o daño en la región genital, dificultad al orinar, embarazo y enfermedades de transmisión sexual en niños y niñas jóvenes. También hay cambios conductuales que se ven comúnmente en niños y niñas que han sufrido abusos, como comportamientos sumisos; además, los niños y niñas que han sido abusados parecen mostrar juego sexual persistente e inapropiado con ellos mismos, con los compañeros o con juguetes, tienen

información detallada e inapropiada a la edad sobre comportamientos sexuales, presentan perturbación del sueño, comportamientos regresivos, depresión clínica, falta de confianza, entre otros.

Johnson (2004) categoriza los efectos tempranos del abuso sexual infantil en psicológicos y físicos. Entre los efectos psicológicos, este autor menciona los siguientes: desempeño académico pobre, ansiedad, depresión, disociación, malestar, problemas emocionales, desesperanza, hostilidad, conducta obsesivo compulsiva, ideación paranoica, conducta psicótica, trastorno de estrés postraumático, conducta sexualizada, problemas somáticos, abuso de sustancias y suicidio o intentos de suicidio. Entre los efectos físicos, Johnson incluye HIV, disfunción neuroendocrina, una tendencia al embarazo en la adolescencia, daños o laceraciones en los órganos sexuales del niño o niña y la aparición de enfermedades de transmisión sexual.

EFECTOS A LARGO PLAZO

Estudios han demostrado consistentemente una correlación entre la victimización sexual en la infancia y un riesgo de por vida para cualquier desorden psiquiátrico, a la vez que un riesgo agudizado de abuso

de sustancias (Finkelhor & Dzuiba-Leatherman, 1994). Estos autores han encontrado que hay una estimación de un 8% de casos psiquiátricos en la población que pueden ser atribuidos a abuso sexual infantil.



Herman (1992) sugiere que un alto porcentaje de pacientes que buscan tratamiento psiquiátrico en la adultez han sufrido abuso sexual o físico en la infancia. Entre los síntomas encontrados en pacientes que han sido abusados, Herman describe los siguientes; un alto nivel de malestar, somatización, depresión, ansiedad general, ansiedad fóbica, sensibilidad interpersonal, paranoia y síntomas disociativos. Además, investigaciones han encontrado que sobrevivientes de abuso en la infancia muestran significativamente altos niveles de insomnio, disfunción sexual, disociación, ira, tendencia al suicidio, auto-mutilación, adicciones y alcoholismo.

Herman (1992) también menciona una dificultad en el diagnóstico de pacientes que han sufrido abusos en la infancia. Estos pacientes no solo son mal diagnosticados, pero además reciben diagnósticos que tienen connotaciones negativas, tales como

Desorden de Somatización, Trastorno de Personalidad Fronteriza y Desorden de Personalidad Múltiple, los tres considerados desde la perspectiva psicoanalítica de la Histeria, pero siendo malinterpretados como conductas engañosas y manipuladoras.

Johnson ha encontrado los siguientes desórdenes en víctimas adultas de abuso sexual infantil: problemas de adaptación en hombres, ansiedad, trastorno del apego, ingesta compulsiva de alimentos en mujeres, trastorno bipolar, coito coaccionado, trastorno conversivo, depresión, disociación, divorcio, síndrome del colon irritable, conflicto marital, problemas del funcionamiento maternal, síntomas médicos, trastorno de pánico, pedofilia, dolor pélvico, malestar premenstrual, trastorno de estrés postraumático, disfunción sexual, enfermedades de transmisión sexual, abuso de sustancias, suicidio o intentos de suicidio, retención urinaria crónica, entre otros (Johnson, 2004).

III. TENDENCIAS DE INCIDENCIA Y PREVALENCIA

El abuso sexual infantil, y el maltrato infantil en general, no son fenómenos recientes, sino más bien han sido parte de las culturas alrededor del mundo (deMause, 1998). Resulta irónico que un problema tan extendido esté a su vez rodeado de un tabú social que dificulta su estudio,

alcance y prevención. El generalizado silencio y negación por parte de las comunidades deja a las víctimas sin un lugar al cual acudir y los sistemas de protección de menores están demasiado copados para proveer algo más que una intervención en crisis (Wolfe, 2005).



Los números de incidencia que han sido encontrados por varios estudios son apenas aproximaciones. Esto puede deberse a numerosas razones, entre las cuales los investigadores han propuesto las siguientes: las víctimas jóvenes o discapacitadas pueden no tener las habilidades de comunicación necesarias para revelar el hecho; un niño o niña puede no reconocer una acción como inadecuada; niños y adultos pueden olvidar o reprimir memorias dolorosas o pueden cooperar con demandas de secretismo; recursos limitados pueden no permitir a agencias el seguimiento de todos los reportes de abuso sexual infantil sospechado, etc. (Johnson, 2004). De cualquier manera, las siguientes representan estadísticas ampliamente aceptadas de incidencia de abuso sexual infantil.

La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, menciona que un estimado de 150 millones de niñas y 73 millones de niños bajo la edad de 18 han experimentado alguna forma de violencia sexual o coito forzado durante el año 2002 mundialmente (UN, 2006).

Finkelhor (1994) explica que las estadísticas oficiales tomadas de agencias y profesionales pueden no proveer una cuenta acertada de todas las instancias del abuso sexual infantil en los Estados Unidos, sino más bien apenas indican el número de casos reportados que caen en esas

agencias y reciben atención. Dado que este fenómeno ha sido objeto de un creciente interés en las últimas tres décadas, este autor encuentra que el número de casos reportados se ha incrementado considerablemente, más que el número de reportes de otras formas de abuso y descuido infantil.

No obstante, Finkelhor (1994) compara la cantidad de casos reportados en la niñez con aquellos reportados por adultos en muchas retrospectivas, llegando a la conclusión que estadísticas obtenidas de agencias de protección infantil podrían representar menos de un tercio de los casos que en realidad han ocurrido pero que no son revelados por varias razones, las cuales es tan difícil evaluar de manera acertada, pero son explicadas por este investigador como la falta de una definición de abuso sexual infantil que cubra todas sus instancias, el uso de diferentes edades para la definición de niños, o la inclusión o exclusión de experiencias de abuso de no contacto por compañeros.

Varios investigadores han concluido que la información que más se aproxima a la realidad del abuso sexual infantil viene de preguntar a adultos de sus experiencias de la infancia, aunque una revisión de 19 distintos estudios retrospectivos demostró muchas diferencias en porcentajes de prevalencia que van desde el 2% al 62% en mujeres y 3% a 16% en hombres (Finkelhor, 1994). Esta diferencia fue interpretada al



revisar el tipo de preguntas hechas en las encuestas, y los resultados concluyeron que las preguntas múltiples eran más efectivas en ganar revelaciones porque daban a los participantes una mayor posibilidad de reconocer diferentes formas de abuso sexual infantil, y más tiempo para sobreponerse a la vergüenza o miedo que de otra manera les podría impedir hacer dichas revelaciones. La información estadística que aparenta ser la más acertada, después de esta revisión, es que al menos una de cada cinco mujeres adultas en Norteamérica ha experimentado alguna forma de abuso sexual infantil (Finkelhor, 1994; Davis & Gidycz, 2000), aunque los investigadores aún creen que estos porcentajes son subestimados, pero pueden ser más acertados que los estudios oficiales de incidencia.

En 2001, Jones y Finkelhor publicaron un estudio que se enfocó en la disminución de casos reportados de abuso sexual infantil. Ellos concluyeron que aunque hay una disminución en reportes de abuso sexual infantil, las razones de esta disminución no están claras, y no pueden ser simplemente explicadas como el resultado de una real disminución en la incidencia de abuso sexual infantil, sino que también puede haber un cambio en la forma en que se reporta así como en las políticas de las agencias de protección infantil. Los autores son cautelosos en dar razones definitivas de esta disminución, pues han encontrado varias posibilidades

que pueden afectar el cambio en los números de este fenómeno y el asumir que se debe a que está ocurriendo menos podría también significar que hay niños que están siendo abusados y que no están recibiendo ayuda por cambios en políticas o acercamientos al tema. Los autores también se refieren a la posibilidad que programas de prevención estén siendo efectivos en disminuir la ocurrencia de este fenómeno, pero sugieren cautela al asumir que la disminución en reportes significa que el problema está, de hecho, en decrecimiento.

En el Ecuador resulta difícil encontrar datos estadísticos sólidos, probablemente porque las razones anteriormente expuestas se aplican a todos los medios. En un artículo de prensa, Nicolás Astudillo, un especialista en Atención Integral del Instituto Nacional de la Niñez y la Familia, plantea que podría considerarse que al menos 3 de cada 10 menores son víctimas de abuso sexual, pero estos datos tampoco pueden considerarse definitivos, pues en muchos casos los niños no avisan, los parientes deciden proteger al abusador, tienen miedo, etc. (Ortiz et al, 2008).

El abuso sexual infantil tiene muchas connotaciones sociales y de salud mental que demandan mayor investigación y acción con el fin de disminuir su incidencia y consecuencias.



IV. DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL

De acuerdo con el reporte de NCANDS sobre Maltrato Infantil (2005), 9.3% de 899.000 niños victimizados fueron abusados sexualmente. De estos casos, la mayoría de reportes parecen venir de oficiales de policía y abogados, luego de profesionales de la salud y profesores, siendo los no profesionales los que dan la menor cantidad de reportes.

En los Estados Unidos, el maltrato en general se extiende a todas las etnias, con índices mayores encontrados en niños afro-americanos, indios americanos o nativos de Alaska, y niños de las Islas del Pacífico, a 19.5, 16.5 y 16.1 por cada 1000 niños de la misma raza o etnia. Niños blancos o hispanos tienen índices de aproximadamente 10.8 y 10.7 por cada 1000 niños de la misma raza respectivamente. Niños asiáticos tienen el menor índice de 2.5 por cada 1000 niños de la misma raza o etnia. Este reporte también da un desglose de las víctimas totales, con la explicación que la mitad de víctimas eran blancas (49.7%); un cuarto (23.1%) eran afro-americanas; y 17.4% eran hispanas. Para todas las categorías raciales, el mayor porcentaje de víctimas sufrieron de negligencia.

El abuso sexual infantil no está limitado a ciertas etnias o sectores de la sociedad. Por esta razón, cualquier programa dirigido a prevenir la ocurrencia de este problema debe

mantener presentes las diferencias culturales dentro de la población objetivo y deben considerarse cuestiones y problemas de lenguaje.

La cultura ha sido definida como las formas compartidas en que grupos de gente entienden e interpretan el mundo (Kneebone, 2007). El término cultura denota los patrones integrados de comportamiento humano que incluyen pensamiento, comunicación, acciones, costumbres, creencias, valores, e instituciones de organizaciones grupales raciales, étnicas, religiosas o sociales (Ford & Whiting, 2007). Estos modos compartidos varían de cultura en cultura, y en un espacio multicultural, especialmente al tratar con educación para la prevención; la conciencia de estas diferencias facilitará la transmisión de contenidos a todos los participantes, así como la reducción de ansiedad que puede surgir por los contenidos.

En general, las estrategias preventivas que toman en consideración la diversidad cultural han sido encontradas como más efectivas (Goldstein & Noguera, 2006), particularmente si los contenidos consideran idioma, cultura, clase y ambiente al desarrollar e implementar los programas de prevención. Por esta razón, la diversidad cultural deberá ser un aspecto importante de un programa que apunta hacia niños y



niñas, padres, maestros y la comunidad en el Ecuador.

Un programa de prevención efectivo debe además considerar el posicionamiento cultural de los hombres, pues investigaciones previas han encontrado que los varones

pueden no siempre ver una situación abusiva como tal, sino más bien como una experimentación (MacIntyre & Carr, 2000). Por esta razón, un programa preventivo debe tocar las diferencias de género como parte de los contenidos enseñados.

V. ASPECTOS PSICO-LEGALES

Experiencias previas con programas de prevención han mostrado que uno de los aspectos más notorios es que su implementación facilita la revelación de abusos que pueden estar ocurriendo (Finkelhor et al., 1995). Al considerar este resultado, los maestros y mediadores pedagógicos deben estar preparados para enfrentar estas revelaciones y darles algún tipo de atención. Es necesario implementar no solo un proyecto de prevención, sino también desarrollar un protocolo para lidiar con abusos que pueden estar ocurriendo, así como fomentar la familiaridad con agencias de protección de menores. El mayor objetivo en todos los casos debe ser la protección del menor y el cese de abuso en casos en los cuales ya está sucediendo.

En 2003, el Congreso de Estados Unidos enmendó el Acto de prevención y Tratamiento de Abuso Infantil, en el cual la necesidad por un acercamiento comprensivo que incluyen estrategias de prevención es

subrayado (U.S. Department of Health and Human services, 2003). Esta ley fue primeramente promulgada en 1974, y fue enmendada varias veces, siendo el más reciente el Acto para Mantener a Niños y Familias a Salvo, de 2003 (U.S. Department of Health and Human Services, 2003). Esta ley está diseñada para otorgar a los estados con financiamiento para actividades que se relacionan con la prevención, evaluación, investigación, procesamiento y tratamiento para Abuso Infantil, así como becas para agencias y organizaciones que presenten investigaciones y programas de prevención. Esta ley provee además becas para organizaciones tales como escuelas que implementen programas que pueden ayudar en la evaluación, prevención y tratamiento del abuso infantil.

En el Ecuador, en función de la Constitución y del Código de la Niñez y Adolescencia, se han planteado objetivos y políticas que abarquen el tema del abuso sexual. Dentro del



Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (2004), creado por el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia, se incluye entre los objetivos el asegurar la restitución de los derechos a niños, niñas y adolescentes que han sido privados de los mismos, por razones de

violencia, maltrato, abuso, explotación o situaciones de desastre, y se plantea como política pública la prevención y atención a toda forma de maltrato, violencia, abuso y explotación. En este contexto, los planes de prevención de abuso sexual infantil estarían acordes con la ley vigente en el Ecuador.

VI. PREOCUPACIONES ÉTICAS

La ética participa a través de distintas vías en un tema como el abuso sexual infantil. Un aspecto en que la ética debe ser considerada, se relaciona con el contenido del programa. Whatley y Trudell (2001) creen que la prevención real va más allá de la revelación y reporte de casos que están ocurriendo, o de apoyarse solamente en enseñar a los niños a resistir. Para estos autores, la prevención real consiste en enseñar a los niños a no abusar sino más bien a respetar la intimidad del otro.

Otra preocupación ética se refiere a los procesos evaluativos de un programa que está siendo implementado. Si los investigadores usan un grupo de control que no será expuesto a los contenidos del programa, debe establecerse una exposición posterior para este grupo; no hacerlo sería antiético (MacIntyre & Carr, 2000). Este aspecto debe considerarse al desarrollar un programa

de prevención que puede sujetarse a evaluaciones.

Finalmente, la implementación de programas de prevención de abuso sexual infantil que se aplican en escuelas tiene una connotación moral, en el sentido que, si hay alguna destreza o conocimiento que puede asistir a los niños al enfrentarse con el abuso sexual infantil, que pueda reducir la posibilidad que ocurra, o aumentar la posibilidad de revelación de lo ocurrido, los adultos tienen la obligación ética de exponer a los niños a estos conocimientos y destrezas (Finkelhor, 2007).

Un programa de prevención tendrá una mejor posibilidad de éxito si todos estos aspectos son considerados durante su creación e implementación. Una guía para instructores deberá considerar profundamente todos estos aspectos del programa que pueden afectar los resultados del mismo.



VII. UNA REVISIÓN DE PROGRAMAS DE PREVENCIÓN DE ABUSO SEXUAL INFANTIL BASADOS EN ESCUELAS

Debido a la extensión del problema de abuso sexual infantil, han existido algunas propuestas de numerosas estrategias de intervención (Lanning & Massey-Stokes, 2006). Entre las estrategias más importantes, Lanning y Massey-Stokes mencionan los programas de prevención de abuso sexual infantil que se implementan en las escuelas, debido a la posibilidad de llegar hacia grandes números de niños. En respuesta a la creación de estos esfuerzos preventivos, los investigadores han conducido revisiones, evaluaciones y metanálisis con el fin de poder determinar el alcance de su efectividad.

Lanning y Massey-Stokes realizaron una revisión de programas de prevención primaria y secundaria que trataban sobre abuso sexual infantil en escuelas privadas de Texas. Para esta revisión, los investigadores hicieron una encuesta en el 2003 con el fin de conocer si las escuelas privadas en Texas aplicaban programas de prevención de abuso sexual infantil que incluían a los estudiantes, los profesores, el personal, y los padres. De las 810 escuelas que fueron contactadas, únicamente 177 respondieron, y de estas, solo 43 estaban implementando alguna forma de programa de prevención de abuso sexual infantil basado en estudiantes.

Similarmente, Davis y Gidycz condujeron un metanálisis de programas de prevención de abuso sexual infantil, con los siguientes objetivos: encontrar un tamaño de efecto general; determinar el efecto que tienen los problemas metodológicos en la efectividad; establecer si existen prejuicios o parcializaciones en la literatura; y explorar variables moderadoras potenciales (2000). Este metanálisis incluyó estudios que evaluaban programas de prevención basados en escuelas que se enfocaban en abuso sexual para niños de 3 a 13 años de edad, que hayan medido su efectividad, que incluyan una comparación con un grupo de control, y que se hayan presentado en inglés.

Este metanálisis llegó a varias conclusiones en cuanto a programas de prevención del abuso sexual infantil. Un hallazgo muy importante es que los niños que están expuestos a estos programas sí aprenden los contenidos que se relacionan con la prevención, al contrario de aquellos que no han sido expuestos. De cualquier manera, los investigadores son claros al especificar que esto no significa que los programas de prevención adviertan del abuso sexual infantil, porque no ha habido estudios que determinen si la prevalencia del abuso es reducida a través de estos



programas; simplemente significan que los niños han aprendido los contenidos preventivos que eran enseñados por dichos programas (Davis & Gidycz, 2000). Otros autores han mencionado una preocupación en cuanto a los aspectos preventivos de estos programas, mediante la discusión sobre la falta de evidencia que demuestre que estos esfuerzos previenen el abuso sexual infantil (Nelson et al., 2001). De cualquier manera, en un estudio diseñado para evaluar programas preventivos partiendo de las respuestas de niños hacia amenazas y abusos reales, Finkelhor, Asdigian y Dziuba-Leatherman (1995) encontraron que los resultados de su estudio apoyan

la hipótesis de que la instrucción puede cambiar las respuestas de niños a victimizaciones reales. Estos autores encontraron que programas más comprensivos permiten que los niños ganen un mayor conocimiento y reaccionen de manera distinta a amenazas; en la misma forma, programas más comprensivos facilitan la revelación de abuso previo o actual.

Hay varios aspectos comunes que se han encontrado más efectivos a través de la evaluación de programas de prevención de abuso sexual infantil dirigidos hacia niños de escuela. A continuación hay una descripción de cada uno de estos aspectos y sus implicaciones para la prevención.

CONTENIDO

En cuanto al contenido de los programas de prevención, Lanning y Massey-Stokes (2006) encontraron que era bastante consistente alrededor de las escuelas. Entre los conceptos que fueron compartidos, los autores encontraron los siguientes: caricias apropiadas, autoestima, derechos de seguridad personal y cómo decir que no. Otro componente común encontrado por Lanning y Massey-Stokes fue que estos programas ayudaron a los estudiantes a identificar a una persona segura con quién podrían hablar en caso de abuso, y cómo decirle a esta persona exactamente lo que pasó. Entre las destrezas conductuales enseñadas

por estos programas, los autores encontraron las siguientes: destrezas de rechazo, comunicación, conciencia de sí mismo y destrezas de revelación.

Aunque los contenidos de los programas eran similares, Lanning y Massey-Stokes encontraron que el tiempo y duración variaron de escuela a escuela, con un promedio de exposición de 6.5 días al año por un aproximado de 1.5 horas al día. Alrededor de la mitad de estos programas incluyeron información para profesores, orientadores y padres con el fin de aumentar la conciencia respecto al tema.



MacIntyre y Carr (2000) encontraron en su revisión que los programas más largos tenían impresionantes efectos al entrenamiento en comparación a los programas más cortos. Similarmente, Ko y Cosden determinaron que programas más largos que están orientados hacia la familia son más efectivos, considerando que algunos estudios han hallado que, la mayoría de veces, el abusador es miembro o amigo de la familia (Ko & Cosden, 2001; Finkelhor, 1994).

Generalmente, los contenidos de programas de prevención de abuso sexual infantil aplicados en escuelas instruyen a los niños respecto al abuso y la victimización sexual, y se enfocan en tres aspectos principales, que son: cómo identificar abuso, cómo reaccionar cuando hay amenaza de abuso y qué hacer luego de ser abusado (Finkelhor, 2007). Consistentemente, Bolen (2003) encontró que estos contenidos se hallan generalmente en programas de prevención de abuso sexual infantil, con el objetivo central de prevenir abuso por familiares, conocidos y extraños, al reducir la vulnerabilidad de los niños/as.

Whatley y Trudell (2001) creen que los contenidos actualmente enseñados en escuelas a través de programas de prevención carecen de información específica, limitan los contenidos a abuso y perspectivas negativas de sexualidad y presentan la sexualidad como algo peligroso.

Una de las razones por las cuales estos autores han observado que las escuelas limitan la información, es un miedo a la controversia que refleja el acercamiento social a este gran tema (Whatley & Trudell, 2001). Estos autores proponen que cualquier intervención preventiva debe incluir educación sobre sexualidad, no limitada a la fisiología orgánica, sino más bien extendida a la construcción de género, cultura y sociedad, sensualidad y placer. Whatley y Trudell proponen que la educación para la prevención puede ser más efectiva si parte del currículo incluye la promoción de relaciones sanas, algo que es generalmente pasado por alto por programas de prevención de abuso sexual infantil. Esto levantaría el acercamiento en el contenido, por ejemplo, de enseñar el concepto de "mi cuerpo es mío" a enseñar el concepto de "el cuerpo de cada cual es el cuerpo de cada cual" (Whatley & Trudell, 2001).

Entre los conceptos importantes que están siendo enseñados por algunos programas de prevención, hay algunos que aparentan ser los más beneficiosos, que son: a) atribución de la culpa; b) entendimiento que los abusadores pueden ser personas cercanas a las víctimas, como un familiar o un amigo; c) conciencia que el abuso sexual ocurre a varones tanto como a mujeres; y d) aceptar la necesidad de reportar abuso pasado o actual (Ko & Cosden, 2001).



EVALUACIÓN

Un descubrimiento importante en la revisión conducida por Lanning y Massey-Stokes (2006), es que la mayoría de programas que estaban siendo implementados no fueron evaluados con rigor estadístico o consistencia y solo un 33% estaba siendo evaluado. Los autores subrayan la importancia de procesos evaluativos en términos de poder determinar el valor de los programas que están siendo implementados, pues evaluaciones fiables ayudarían a determinar qué componentes están funcionando y cuáles necesitan ser revisados.

En una revisión de programas de prevención, Reppucci y Haugaard (1989) encontraron que la mayoría de evaluaciones presentaban errores básicos de diseño, como la falta de grupos de control al medir la efectividad de los programas. Esto presenta una dificultad al afirmar que los programas de prevención están alcanzando sus objetivos. Un diseño de evaluación debe formar parte de cualquier programa de prevención con el fin de establecer su efectividad.

ENTRENAMIENTO DE INSTRUCTORES

Entre las observaciones hechas a programas preventivos utilizados en escuelas privadas, Lanning y Massey-Stokes incluyen que los datos en su estudio muestran que solamente 34% de los instructores habían recibido entrenamiento en los contenidos de los programas que estaban enseñando. El entrenamiento de instructores es un aspecto importante de programas de prevención de abuso sexual infantil, pues instructores bien entrenados transmitirían de manera más efectiva los contenidos del programa (Lanning & Massey-Stokes, 2006).

los investigadores creer que talleres de entrenamiento para instructores son necesarios, aunque los autores consideran que el entrenamiento en prevención de abuso sexual infantil para maestros debería ser parte de los programas universitarios que los entrenan. Esto facilitaría la comprensión de los conceptos y también disminuiría su incomodidad al discutir el tema (Lanning & Massey-Stokes, 2006).

Este bajo porcentaje hace a

La falta de entrenamiento de los instructores es explicada con mayor profundidad por el hecho que la educación en prevención es añadida a currículos de escuelas primarias que



de por sí están saturados (Whatley & Trudell, 2001). Esto, explican los autores, limita el entrenamiento y conocimiento a los cuales pueden accederse a través

de estos programas y disminuyen los beneficios que se cree vienen con este tipo de intervenciones.

INVOLUCRAMIENTO DE LOS PADRES

El involucramiento de los padres parece mejorar la ganancia que los niños pueden tener de un programa preventivo (Finkelhor et al., 1995).

Involucrar a los padres tiene varios beneficios potenciales. Ya que el abuso sexual infantil parece ocurrir en mayores proporciones en la casa y por conocidos, es extremadamente importante que los padres se involucren en programas de prevención (Bolen, 2003; Ko & Cosden, 2001). El entrenamiento de los padres puede ayudar en la identificación de signos de abuso y puede ayudar a los padres a

reaccionar de manera constructiva si se descubre abuso (Reppucci & Haugaard, 1989). Reppucci y Haugaard también creen que el involucramiento de los padres puede facilitar la revelación de los niños si están siendo abusados; más que eso, estos autores proponen que si la prevención primaria es el objetivo principal, entonces sería más productivo el desarrollar programas preventivos que pueden ayudar a padres y otros adultos a evitar comprometerse en comportamientos sexuales abusivos hacia los niños que están a su alrededor.

NIVELES DE PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS Y MODALIDADES DE APRENDIZAJE

Hay ciertas variables que parecen influenciar el aprendizaje de los contenidos en programas de prevención basados en escuelas. Entre estas, una muy importante parece ser el nivel de participación del niño.

El estudio conducido por Davis y Gidycz (2000) concluyó que los niños que participaron de forma activa en el proceso de aprendizaje retuvieron los contenidos tres veces más que

aquellos sin participación. Los autores creen que esta diferencia en el efecto de los programas se relaciona con el desarrollo cognitivo de los niños, ya que a una edad menor estos tienen dificultad en usar representaciones simbólicas en pensamiento abstracto y son menos capaces de pensar a través de situaciones hipotéticas (Davis & Gidycz, 2000). Davis y Gidycz creen que el involucramiento físico hace que la información sea más concreta y



fácil de aprender para niños; también aumenta el nivel de atención y puede aumentar la motivación para conocer los contenidos en los programas.

La teoría de aprendizaje social de Albert Bandura ha sido encontrada efectiva al educar niños en el contexto de programas de prevención de abuso sexual. Wurtele, Marrs, y Miller-Perrin (1987) encontraron que los niños que practicaban la habilidad aprendida mostraban mayor adquisición del conocimiento que aquellos que aprendieron a través de métodos convencionales tales como películas o conferencias. Estos resultados pueden ser explicados si se entiende el desarrollo cognitivo de los niños, pues a edades menores es difícil aprender

conceptos abstractos, mientras que es más fácil aprender a través del modelamiento (Wurtele, Marrs & Miller-Perrin, 1987).

Los estudios han observado que otras modalidades de enseñanza, tales como el uso de películas o títeres, pueden ser efectivas en tanto que son no amenazantes e interesantes para los niños (Reppucci & Haugaard, 1989). De cualquier manera, esos métodos deberían solo ser usados como introductorios, pues el modelamiento parece ser un método que enseña a niños a reaccionar y a protegerse de manera más efectiva (Wurtele, Marrs & Miller-Perrin, 1987; Reppucci & Haugaard, 1989).

NÚMERO DE SESIONES

Otra variable importante que parece aumentar la efectividad de los programas es el número de sesiones. Davis y Gidycz (2000) encontraron que los programas con más de tres sesiones incrementaron el tamaño de efecto, a diferencia de aquellos que se presentaban en una, dos o tres sesiones. El tamaño del programa y la exposición han sido hallados como influyentes de la efectividad del programa por otros autores (MacIntyre & Carr, 2000; (Finkelhor et al., 1995). Similarmente, MacIntyre y Carr (2000) encontraron en su estudio que habían ganancias significativas

en la adquisición de conocimiento y habilidades de seguridad en niños que fueron expuestos a diferentes métodos de enseñanza, que incluían entrenamiento grupal, entrenamiento conductual y entrenamiento a través de videos, ya sea por sí solos o en combinaciones, entregados por distintos instructores en períodos de tiempo variables.

Al considerar el desarrollo cognitivo del niño, es recomendable que se implemente más de una sesión, para que los niños puedan retener los contenidos y entiendan los conceptos



de manera más efectiva (Reppucci & Haugaard, 1989). Se ha encontrado que presentaciones de seguimiento aumentan el nivel de retención, pero

deben además incluirse para evaluar la durabilidad de los efectos (Reppucci & Haugaard, 1989).

VIII. CONCLUSIONES

Una de las conclusiones importantes es que, aunque los programas de prevención son útiles en ciertos aspectos, hay algunas recomendaciones para programas futuros, tales como la inclusión de educación en ética y un sistema de valores de no explotación de los otros. La verdadera prevención, creen los investigadores, se encontraría en educar a los niños para que no abusen cuando crezcan, en lugar de simplemente enfocarse en las posibilidades de los niños de reconocer situaciones abusivas y reaccionar a ellas (Whatley & Trudell, 2001). Este acercamiento implicaría un enfoque más amplio de lo que actualmente se utiliza, esto es, el evitar ser abusados. La prevención debería además incluir el reconocimiento que aquellos que abusan son los responsables de lo que hacen y un acercamiento que enseña una forma ética de relacionarse con los otros puede ser más exitosa en prevenir el abuso sexual infantil.

Los programas de prevención actuales han sido encontrados efectivos en prevenir el abuso sexual infantil. Finkelhor (2007) cree que el dar a los niños las habilidades y

el conocimiento de reconocer una situación abusiva y tomar acción hacia ella les puede ayudar de varias maneras. Este autor encontró que la exposición a programas como estos se encontraba asociada con el aumento de la posibilidad de revelar hechos abusivos, a la vez que permite a los niños el ver a sus acciones como exitosas al intentar protegerse y, lo más importante, disminuye la posibilidad que los niños se culpen a sí mismos por un episodio abusivo. Todos estos resultados son positivos y hacen que estos programas sean beneficiosos.

Hay ciertos componentes que necesitan ser revisados para aumentar la efectividad de los programas de prevención. Como fue mencionado anteriormente, parece necesario educar a los niños sobre relaciones éticas y el buen trato hacia otros (Whitley & Trudell, 2001).

De manera similar, Boden (2003) ha propuesto que un programa efectivo debe hablar sobre las formas tradicionales de socialización de género, pues hay un eslabón crítico entre la socialización de los varones y la violencia sexual. Por esta razón,



Boden propone que cualquier esfuerzo preventivo incluya contenidos de género y posicionamiento sexual, pues la sexualidad es una construcción cultural que puede ser influenciada por padres, escuelas y medios de comunicación (Boden, 2003).

La revisión de estos aspectos y la promoción de relaciones saludables tendrían un mejor resultado en la prevención del abuso sexual, pues

los niños podrían tener acceso a definiciones de la masculinidad, alternativas y prosociales, lo cual les permitiría expresarse de maneras más sanas que la agresión sexual. Este acercamiento demanda un currículo que toque constantemente estos temas en las escuelas, con varones y mujeres, así como con padres y maestros y debe ser reforzado periódicamente para así ser efectivo (Boden, 2003).



LITERATURA CITADA

- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., y Walters, R. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bolen, R. (2003). Child Sexual Abuse: Prevention or Promotion? *Social Work*, 48(2), 174- 185.
- Congreso Nacional del Ecuador. (2003). Código de la Niñez y Adolescencia. Publicado por Ley No. 100, *Registro Oficial 737*. Quito: Congreso Nacional.
- Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia. (2004). Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia [Versión Digital PDF]. Quito: CNNA.
- Davis, M. K., y Gidycz, C. A. (2000). Child Sexual Abuse Prevention Programs: A Meta-Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(2), 257-265.
- DeMause, L. (1998). The History of Child Abuse. *Journal of Psychohistory*, 25 (3). http://www.psychohistory.com/html/05_history.html
- Finkelhor, D. (1994). Current information on the Scope and Nature of Child Sexual Abuse. *The future of children*, 4(2), 31-53.
- Finkelhor, D. (2007). Prevention of Sexual Abuse Through Educational Programs Directed Toward Children. *Pediatrics*, 120(3), 640-645.
- Finkelhor, D., Asdigian, N., y Dziuba-Leatherman, J. (1995). The Effectiveness of Victimization Prevention Instruction: An Evaluation of Children's Responses to Actual Threats and Assaults. *Child Abuse and Neglect*, 19(2).
- Finkelhor, D., y Dziuba-Leatherman, J. (1994). Victimization of Children. *American Psychologist*, 49(3), 173-183.
- Goldstein, M., y Noguera, P. (2006). New Directions for Youth Development. *Wiley Periodicals, Inc.*, Fall 2006, 111. www.interscience.wiley.com
- Haugaard, J. (2000). The Challenge of Defining Child Sexual Abuse. *American Psychologist*, 55(9), 1036-1039.
- Herman, J. (1992). *Trauma and Recovery*. New York, NY: Basic Books.
- Hodson, D., y Skeen, P. (1987). Child Sexual Abuse: A Review of Research and Theory with Implications



for Family Life Educators. *Family Relations*, 36, 215-221.

Johnson, C. F. (2004). Child Sexual Abuse. *Lancet*, 364, 462-470. <http://www.thelancet.com>

Jones, L. y Finkelhor, D. (2001). The Decline in Child Sexual Abuse Cases. *Juvenile Justice Bulletin*, U.S. Department of Justice, January 2001. http://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/jjbul2001_1_1/contents.html

Kneebone, T. (2007). Developing Cross-Cultural Awareness and Understanding. *Independent School*, Fall 2007, 67(1).

Ko, S., y Cosden, M. (2001). Do Elementary School-Based Child Abuse Prevention Programs Work? A High-School Follow-Up. *Psychology in the Schools*, 38(1), 57-66.

Lanning, B., y Massey-Stokes, M. (2006). Child Sexual Abuse Prevention Programs in Texas Accredited Non-Public Schools. *American Journal of Health Studies*, 21(1), 36-43.

MacIntyre, D., y Carr, A. (2000). Prevention of Child Sexual Abuse: Implications of Programme Evaluation Research. *Child Abuse Review*, 9, 183-199.

Nelson, G., Laurendeau, M. C., y Chamberland, C. (2001). A Review of Programs to Promote Family Wellness

and Prevent the Maltreatment of Children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 33(1), 1-13.

Ortiz, M., Galecio, C., Coello, S. y Jiménez, G. (2008). 90 menores han denunciado este año el infierno del abuso sexual. *El Universo*. <http://www.eluniverso.com/2008/04/06/0001/10/B75596D3878843C0ACD31A71E47FFD2A.html>

Repucci, N.D., y Haugaard, J.J. (1989). Prevention of Child Sexual Abuse: Myth or Reality. *American Psychologist*, 44(10), 1266-1275.

Saul, J., y Audage, N. (2007). Preventing Child Sexual Abuse Within Youth-serving Organizations: Getting Started on Policies and Procedures. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for injury Prevention and Control.

United Nations General Assembly (2006). Rights of the Child. A/61/299. <http://daccess-ods.un.org/TMP/1687192.html>

U.S. Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth and Families (2007). Child Maltreatment 2005. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

U.S. Department of Health and Human Services, Administration on Children, Youth and Families (2003). The



Child Abuse Prevention and Treatment Act, as Amended by the Keeping Children and Families Safe Act of 2003.

www.acf.hhs.gov/programs/cb/laws_policies/cblaws/capta03/capta_manual.pdf

Whatley, M., y Trudell, B. (2001). Sexual Abuse Prevention and Sexuality Education: Interconnecting Issues. *Theory Into Practice*, 27(3), 177-182.

Wolfe, D. (2005). Preventing Violence in Relationships: Psychological Science Addressing Complex Social Issues. *Canadian Psychology*, 47(1), 44-50.

Wurtele, S. K., Marrs, S. R., y Miller-Perrin, C. L. (1987). Practice Makes Perfect? The Role of Participant Modeling in Sexual Abuse Prevention Programs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 599-602

ALGUNAS PUNTUALIZACIONES SOBRE LA AUTORIDAD DESDE EL PSICOANÁLISIS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

SOME REMARKS ABOUT AUTHORITY
IN THE MODERN WORD FROM THE
PSYCHOANALYSIS PERSPECTIVE

FRANCISCO JARAMILLO T.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



ALGUNAS PUNTUALIZACIONES SOBRE LA AUTORIDAD DESDE EL PSICOANÁLISIS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Francisco Jaramillo T.¹

PALABRAS CLAVES: autoridad, crisis, psicología de las masas, nueva economía psíquica, perversión

KEY WORDS: authority, crisis, mass psychology, new psychic economy, perversion

RESUMEN

El presente artículo estudia a la autoridad desde el Psicoanálisis como eje central, tomando en cuenta algunas aportaciones desde las Ciencias Sociales y ciertas referencias psicológicas. Para esta investigación teórica, se analizaron los orígenes semánticos de la autoridad, sus posibles cambios en la actualidad y algunos efectos que se han producido en la clínica y en lo social. También se indagó la etimología de la palabra crisis.

Adicionalmente, se han considerado ciertos factores relacionados con efectos coloniales y poscoloniales en Latinoamérica, articulándolos con la violencia debido a una ruptura en el discurso.

Finalmente, se hacen alusiones a las posibles consecuencias de la crisis de la autoridad con la nueva economía psíquica planteada por Charles Melman en su texto "El hombre sin gravedad".

ABSTRACT

This article studies the authority from the Psychoanalysis as a central axis, taking into account some contributions from the Social Sciences and certain Psychological

references. For this theoretical research, we analyzed the semantic origins of authority, might change in the present and some effects that have occurred in the clinical and social. It was also

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (hjaramillot@puce.edu.ec)



inquired into the etymology of the word crisis. Additionally, we have considered, certain factors related to colonial and postcolonial effects in Latin America, linking them with violence due to a breakdown in discourse. Finally, make allusions to the possible effects of the crisis of authority with new psychic economy posed by Charles Melman in his text "The man without gravity."

En la vida cotidiana, tanto en nuestro país como en mundo actual, se habla sobre la/s crisis de autoridad, la autoridad en crisis, crisis de valores, falta de líderes o de liderazgo en los ámbitos individuales, familiares, sociales y políticos. Sería importante preguntarse: ¿Qué está pasando con la autoridad hoy en día? Bernard Vandermersch, psiquiatra y psicoanalista francés, se interroga al respecto: ¿La autoridad es necesaria? ¿No cesa de escribirse en el ser hablante o solamente a veces cesa de no escribirse? (Vandermersch, 2010).

Desde estas premisas, se considera importante analizar algunas raíces etimológicas como punto de partida, para luego poner a trabajar algunos conceptos psicoanalíticos como marco epistemológico central, ciertas nociones psicológicas desde el área relacionada con intervención en crisis y las ciencias sociales en el mundo contemporáneo.

En este momento, cabe la pregunta ¿Qué es la crisis? Es un

significante que aparece con cierta frecuencia en: periódicos, revistas, internet, noticias, en la televisión, en el argot popular, etc.

A través de un análisis semántico de este término se pueden tomar en cuenta las dos raíces desde el idioma chino. (Weiji), pueden significar simultáneamente peligro y oportunidad (Wilheim en Slaikeu, 2010).

En cambio, la raíz griega (krinein) (κρίσις), nos conlleva hacia las decisiones o separaciones. Puede ser un momento revelador en donde aparecerían cambios para empeorar o mejorar (Lidell & Scott en Slaikeu, 2010).

Según Slaikeu, una crisis es: "un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por una incapacidad del individuo para manejar situaciones particulares mediante métodos acostumbrados para la solución de problemas y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo" (Slaikeu, 2010).

Si las crisis son estados temporales, ubicables dentro de momentos fechables en la vida de los individuos ¿Qué se puede afirmar sobre la crisis de autoridad? ¿La autoridad es un concepto temporal o lógico? ¿La autoridad trasciende al tiempo cronológico?



Desde algunas reflexiones realizadas a través de lecturas personales, grupos de estudio, seminarios y exposiciones efectuadas por psicoanalistas, se propone realizar un recorrido en torno a la autoridad, sus inicios, sus cambios en la actualidad y una de las preguntas centrales de este artículo está ubicada en: ¿Cómo estos cambios sobre las concepciones de la autoridad en lo social y en lo individual han generado interrogantes en la clínica?

Al inicio de esta reflexión, se citará el texto freudiano "Psicología de las masas y análisis del Yo" (1921), el cual recapitula lo siguiente:

Es verdad que la psicología individual se ciñe al ser humano singular y estudia los caminos por los cuales busca alcanzar la satisfacción de sus mociones pulsionales. Pero solo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, puede prescindir de los vínculos de este individuo con otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como un modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido más lato, pero enteramente legítimo (Freud, 2008).

Es importante acotar que esta perspectiva abre camino para el estudio de la autoridad y otros

conceptos no solamente desde lo particular, sino que ubica a lo social como parte fundamental para el estudio de la psique humana.

Para hablar de la autoridad, se retoma lo trabajado por Bernard Vandermersch, desde la investigación realizada por la politóloga alemana Hanna Arendt. La autora en mención, en su texto: "Entre pasado y futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política" en el capítulo III denominado ¿Qué es la autoridad?, trabaja algunos elementos históricos, sociológicos y etimológicos sobre la autoridad.

Este término, proviene del vocablo latín (auctoritas) que deriva del verbo (augere), aumentar. La autora alemana nos dice: "(...) lo que la autoridad o los que tienen autoridad aumentan constantemente es la fundación. Los provistos de autoridad eran los ancianos, el Senado o los *patres* que la habían obtenido por su ascendencia y por transmisión (tradición) de quienes habían fundado todas las cosas posteriores, de los antepasados, a quienes por eso los romanos llamaban *maiores* (Arendt, 1961).

A continuación, Arendt (1961) hace una reflexión sobre la diferenciación realizada en Roma sobre la autoridad y el poder (potestas). A diferencia del poder, Arendt menciona que la autoridad tenía sus raíces en el pasado, pero en la vida real de la ciudad



ese pasado no estaba menos presente que el poder y la fuerza de los vivos.

Vandermerch recoge como suplemento el pensamiento de Noailles, y señala lo siguiente: “la *potestas* es la facultad de actuar y la *auctoritas* la facultad de fundar la acción de otra persona” (Noailles en Vandermerch, 2010).

Otra de las frases recopilada por Vandermerch en Arendt, en este caso emitida por Cicerón, trasmite lo siguiente: “aunque el poder está en el pueblo, la autoridad corresponde al Senado” (Cicerón en Vandermerch, 2010).

Volviendo a la frase “crisis de autoridad” o “autoridad en crisis”, se podrá emitir a manera de hipótesis que el concepto de crisis, para la Psicología, viene a ser estudiado desde lo fenomenológico, desde lo visible, desde lo cuantificable. La autoridad en cambio, para el Psicoanálisis es un significante que nos interroga más allá de una cronología, toma en cuenta los orígenes semánticos de la palabra.

Sin embargo, si es una palabra que ha trascendido en el tiempo ¿Por qué ha estado y sigue estando en decadencia? Es una de las paradojas que se plantea en este trabajo.

Sin duda, desde la concepción romana han existido una serie de cambios que permiten pensar

el hecho de la desaparición de la letra “c” en auctoritas. Mediante el desvanecimiento de esta letra, se pasó del aumentar (auctoritas) hacia la autonomía (el autos). Aparece un nuevo ideal que nos hace pensar sobre el hinchamiento de sí mismo. (Vandermerch, 2010).

¿Qué pasaría entonces cuando la antigua autoridad basada en una referencia simbólica fuese sustituida por otro tipo de autoridad en una relación directa a los objetos reales? (Vandermerch, 2010). No necesariamente la autoridad ha desaparecido sino que el tipo de relaciones con respecto al objeto ha variado.

Para ahondar lo que significa la relación sujeto-objeto para el Psicoanálisis, será importante articular lo expuesto por Charles Melman, psicoanalista francés, fundador de la Asociación lacaniana internacional, en su texto “El hombre sin gravedad”:

Si hay entonces descubrimiento de parte de Freud, es este: “nuestra relación con el mundo y con nosotros mismos está instalada no por un objeto, sino por la falta de un objeto de elección, esencial, de un objeto querido, ya que, en la figuración edípica por ejemplo se trata de la madre. Es necesario, para este desgraciado sujeto humano, pasar por esta pérdida a fin de tener acceso a un mundo de representación para



él sostenible, donde su deseo esté a la vez alimentado y orientado y sus identificaciones sexuales más o menos aseguradas" (Melman, 2005).

Pero ¿Qué ha ocurrido en la actualidad con respecto a la relación con el objeto y el sujeto? ¿Se ha vuelto más directa esta relación? Para Melman, el progreso de hoy, nos provee de objetos más maravillosos que nos brindan "mayores satisfacciones objetales y narcisísticas".

"Gracias a ellos, ya no se trata de satisfacerse con representaciones (como lo acotaba Freud), sino de lo auténtico mismo, del objeto no ya representado sino efectivamente allí, presente en la realidad"(Melman, 2005).

Las representaciones objetales se quedan cortas hoy en día. Se puede analizar un conocido eslogan publicitario que cumplió más de veinte años sobre una famosa marca de zapatos norteamericana que nos conmina solamente a hacerlo: "Just do it". El acto prevalece sobre la palabra. Otro eslogan muy famoso en nuestro medio dice que se puede alcanzar "un mundo sin límites" ¿Existe acaso un mundo sin limitaciones?

Según Melman, al tomar en cuenta la especificidad sobre lo humano desarrolla lo siguiente:

Si tuviéramos una naturaleza humana, en otras palabras, si

pudiéramos fiarnos de lo innato, lo instintivo, lo espontáneo, nuestra tarea se vería enormemente facilitada. Esta nueva economía psíquica tiene justamente la ambición de corregir este "defecto". La gran filosofía moral de hoy en día es que cada ser humano debería encontrar en su entorno algo con qué satisfacerlo plenamente y si no es así, es un escándalo, un déficit, un dolo, un daño"(Melman, 2005).

A lo mejor, este "mundo sin límites" trate de aplacar nuestro dolor ex-sistencial. El vivir sin límites o simplemente actuando nos hace pensar en el incesto. Y no necesariamente en un incesto consumado. Esta representación ya no es necesaria para que exista. Sin límite, no hay más prohibición ni más objeto que se torne simbólico (Melman, 2005).

Para aclarar la noción del incesto, es importante tomar en cuenta lo expuesto por Claude Lévi-Strauss, antropólogo estructuralista, en su texto "Las estructuras elementales de parentesco". Dicho autor, ubica a los orígenes de la prohibición del incesto no necesariamente en la cultura o en la naturaleza -desde una posición dicotómica- sino: (...) "en el cual, se cumple el pasaje de la naturaleza a la cultura. (...) la prohibición del incesto constituye precisamente el vínculo de unión entre la una y la otra". (Lévi-Strauss, 1969).

Esta dialéctica planteada



desde la Antropología Estructural, trata de ser modificada, naturalizada para corregir el "defecto" en el mundo contemporáneo. El Malestar en la Cultura pretendería ser eliminado. Somos animales desnaturalizados según las palabras de Melman y Lévi-Strauss. Esta desnaturalización al parecer estorba en estos días.

Entonces, en este momento, cabría la pregunta ¿Qué pasa con el padre hoy en día? Si la función del padre es la de privar al niño de su madre (ley de la prohibición del incesto) y así introducirlo a las leyes del intercambio, en lugar del objeto querido. (Melman, 2005).

En la actualidad dice Melman que el problema del padre, es que ya no tiene más autoridad, no tiene más función de referencia. (Melman, 2005). Por su parte, Jacques Lacan (1938) en su trabajo *"Los complejos familiares en la formación del individuo"* habló ya de la declinación de la imago paterna.

Declinación condicionada por el retorno al individuo de efectos extremos del progreso social, declinación que se observa principalmente en la actualidad en las colectividades más alteradas por estos efectos: concentración económica, catástrofes políticas. ¿El hecho no ha sido formulado acaso por el jefe de un Estado totalitario como argumento contra la educación tradicional? Declinación más íntimamente ligada a

la dialéctica de la familia conyugal, ya que se opera a través del crecimiento relativo, muy sensible por ejemplo en la vida norteamericana, de las exigencias matrimoniales. (Lacan, 1938).

Al padre, en la actualidad, se lo achaca constantemente. Existe un malentendido con respecto a él. El padre, no prohíbe el acceso al deseo, todo lo contrario, posibilita su ingreso. (Melman, 2005).

Un ejemplo del "ocaso del padre" se podrá encontrar en uno de los tantos casos que menciona la psicoanalista Elisabeth Roudinesco en su texto "La familia en desorden".

La autora dice que una mujer en la actualidad puede hurtar el semen de un hombre durante un acto sexual sin que él tenga el más mínimo derecho sobre el niño así concebido a sus espaldas. A la inversa, la misma mujer puede llevar a cabo el mismo acto para reclamar, al hombre que se niega a ello, el reconocimiento de su paternidad acompañado de indemnizaciones económicas. (Roudinesco, 2003).

Son realidades con diversas variantes en el Ecuador y en el mundo, que se pueden palpar frecuentemente en el quehacer clínico cuando llegan pedidos desde los juzgados buscando respuestas esclarecedoras en los peritajes psicológicos. Situación que resulta compleja para el psicólogo,



los jueces y los protagonistas en estos asuntos contemporáneos.

Con respecto al enigma de la paternidad, desde una lectura con la estructura, el Psicoanálisis y sobre todo desde las concepciones lacanianas, brindan la posibilidad de hacer la distinción del padre en los tres registros: el padre real, el padre imaginario y el padre simbólico. Estos conceptos permiten ampliar nuestras representaciones.

El padre real, es el padre concreto, el de la realidad familiar. En el diccionario del Psicoanálisis bajo la dirección de Roland Chemama y Bernard Vandermersch, se encuentra que del padre real se espera mucho. Que haga valer la ley simbólica (ley de la prohibición del incesto), que disponga un acceso atemperado al goce sexual. (Chemama et al, 2004).

En cambio, el padre simbólico es aquel al que remite la ley ya que la prohibición, en la estructura, siempre está proferida en el Nombre-del Padre. Es en tanto que hay un significante del Nombre-del Padre como puede haber castración, es decir, esa operación que limita y ordena el deseo del sujeto. Se trata del padre muerto. (Chemama et al, 2004).

Por último, el padre imaginario, representado en la figura de bondadoso o terrible, se le atribuye la castración, o mejor dicho, la privación de la madre, el hecho que ella no posea el falo simbólico con el cual el niño se ha identificado al principio. (Chemama et al, 2004).

Estos tres registros fueron elaborados posteriormente por Lacan desde el año 1972 a través del nudo Borromeo. Esta estructura topológica posee una característica esencial: si en uno de los anillos se produce una ruptura, los otros dos quedan sueltos. Esta concepción posibilita ampliar la noción del padre en Psicoanálisis, dando un giro a través del mito estudiado por Freud desde el complejo de Edipo hacia la estructura trabajada por Lacan.

Estas herramientas obtenidas de la matemática, permiten que se pueda jugar con los conceptos analíticos, extrayéndolos de la pendiente hacia el sentido que todo discurso induce inevitablemente. También es importante aclarar que no se trata de utilizar estos recursos como matemáticos sino como psicoanalistas (Chemama et al, 2004).



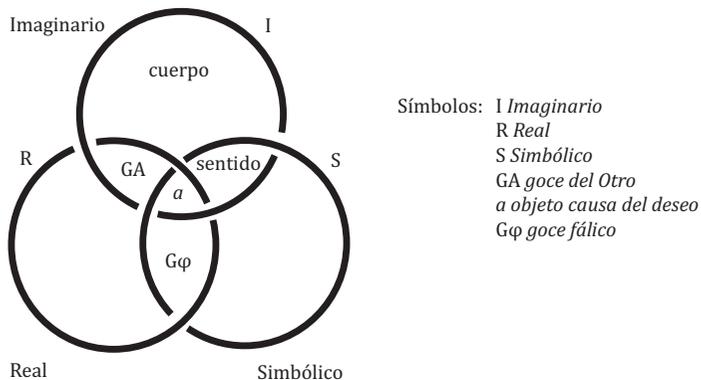


Figura 1. Nudo borromeo de tres redondeles. La propiedad borromea se refiere al hecho de que el corte de un redondele libera a todos los otros. Se ve en esta figura que lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario acaso deben su consistencia a este de anudamiento y a la textura de cuerda de los redondeles.

Fuente: (Chemama, 2004).

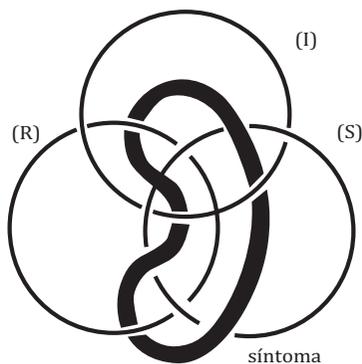


Figura 2. Nudo de cuatro redondeles. En esta figura (no borromea), lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario están superpuestos. Su consistencia está asegurada por un cuarto redondele, el del síntoma también el del Nombre-del-Padre.

Fuente: (Chemama, 2004).



Luego de esta pequeña introducción topológica, cabe preguntarse, ¿Qué pasa con la madre y su relación con la autoridad?

Alfredo Jerusalinsky, psicoanalista argentino proporciona algunas pistas para comprender el agente materno dentro de esta estructura. Dicho autor menciona que la única función desde una perspectiva formal, es la del padre, en el sentido que la única alternativa para que se produzca un sujeto se articula a partir de lo Simbólico (Jerusalinsky, 1988).

Más adelante, en este mismo capítulo titulado "Función materna y femineidad" dice:

Prematuro como es, el cachorro humano requiere la presencia real de un agente que lo reciba en un espacio virtual (el lugar de la falta), espacio en el cual ese infans se espeja (se imaginiza). Ese espacio se cava en el agente materno en la medida en que existe en él una referencia a lo simbólico. Para ser más precisos, es necesario que ese agente esté capturado por la castración simbólica, inscrito metafóricamente en el Nombre-del-Padre. O sea que no hay verdaderamente agente materno sin referencia a la Función del Padre porque este agente se constituye como tal solo en su nombre. Solo así el hijo es objeto de deseo; y solo así, entonces, la madre inscribe (¿Escribe?) en su cuerpo las marcas de lo simbólico.

Esta es, por excelencia, la función de la madre (Jerusalinsky, 1988).

Dentro de esta estructura y de sus elementos que la componen, está la familia. Una estructura que se encuentra en constante cambio. En palabras de Hernán Reyes, sociólogo ecuatoriano se dirá que la Paternidad y la Maternidad son construcciones sociales que tienen un carácter histórico y por lo tanto contingente. Según el autor, estas dos categorías no deben ser vislumbradas en aislamiento sino en un juego relacional de la una con la otra, que incluye el campo de lo simbólico. Reyes, siguiendo a Parrini, dice que no se trata de un asunto de padres y madres reales ni de presencias o ausencias paternas o maternas sino de una de las funciones del sistema cultural de parentesco, o sea, que permite la integración de un sujeto a la cultura (Reyes, 2002; Parrini, 2000).

En este momento, es importante volver a un punto tratado ya desde Freud (Psicología de las masas y análisis del yo) en donde convergen los ejes de lo individual y lo social. Sobre este acápite, la psicoanalista dominica Iris Sánchez, miembro de la Asociación Lacaniana Internacional radicada en Ecuador, menciona:

"Como psicoanalista me incluyo en la interpelación, pues cuál sería la autoridad con la cual hablo de un tema, cuando lo haré tocando puntos y terrenos que en nuestro medio no



se acostumbra a tocar como asunto del psicoanálisis, bajo el supuesto que la clínica psicoanalítica es una clínica de lo individual; cierto es, pero cada individuo que viene a nosotros es fruto de lo social y su devenir en sociedad se revierte en lo individual” (Sánchez, 2000).

A raíz de esta reflexión sobre la importancia de lo social en la clínica, Iris Sánchez trabaja algunos puntos relacionados sobre nuestros países latinoamericanos, en los cuales se producirían una serie de situaciones psíquicas que estarían emparentadas con efectos coloniales y poscoloniales que se entrelazan con la reflexión de la autoridad. La autora mencionada, en su ponencia “¿Qué es de la autoridad hoy en día?” dice lo siguiente:

“Las circunstancias en las cuales se realizó -y que todos conocemos- la conquista y colonización de los pueblos latinoamericanos, hubo un choque violento entre las culturas española e indígena, en el cual el conquistador español, impuso su lengua, su religión y sus concepciones sobre la vida y los seres humanos. Esta imposición a lo largo del tiempo se dio a la par con un mestizaje étnico y cultural, aunque las formas indígenas aparezcan como borradas” (Sánchez, 2000).

Desde lo expuesto por Iris

Sánchez, se podrá ampliar el tema a través del texto publicado de Charles Melman, “El Complejo de Colón y otros textos” en donde se encuentran una serie de argumentos sobre la clínica psicoanalítica y el lazo social. En uno de sus artículos denominado “El discurso en el colonialismo” que fue una conferencia dictada en la PUCE en julio de 1996, Melman recoge algunas reflexiones a partir de los cuatro discursos expuestos por Lacan en su seminario “El revés del psicoanálisis”.

Si comenzamos con el discurso del amo, en donde se localizan los cuatro lugares: el agente, el otro, la verdad y la producción separados mediante barras horizontales, se mueven las cuatro letras: **S1, S2, S y a** para formarse los otros discursos por medio del giro de cuarto de vuelta. Los cuatro discursos son: el del amo (Figura 3), el de la histérica, el universitario y el del analista.

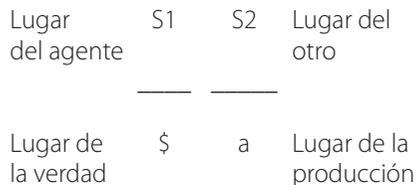


Figura 3. Discurso del amo.

Fuente: (Melman, 2002).



Figura 4

Fuente: (Melman, 2002).

En esta variante del discurso del amo, “el colonialista”, (Figura 4) según lo explicado por Melman, se encuentra una barra vertical. Las barras horizontales se borran y hay una confusión entre el significante amo (S1) y el sujeto (\$) (puesto que lo que caracteriza a un sujeto es ante todo la demanda que está en esa hendidura), se ejercerá con una fuerza igual a la violencia del amo. Demandará con la fuerza del amo. Por otra parte, el otro se encontrará asimilado al objeto en el lugar del plus de goce y va a ser tratado como excremento.

Entonces, como ustedes ven, la situación colonial es una violencia contra el vínculo social establecido por el discurso y hace que ya no se pueda hablar de un lado o de otro; no se puede sino mandar o rebelarse, puesto que lo propio del significante amo es ignorar todo límite, toda ley. El significante amo toma su autoridad en sí mismo y la considera forzosamente como totalitaria, es decir que exige también un goce sin límite. (Melman, 2002).

Si seguimos la misma línea, la psiquiatra y psicoanalista argentina Cecilia Hopen en su texto “Dignidad e indignidad en América Latina” nos comenta lo siguiente:

“Es decir que la situación colonial es una violencia contra el lazo social establecido por el discurso, que hace que no se pueda hablar más de un lado o del otro: no se puede sino dirigir (comandar) o sublevarse, ya que lo propio del significante amo es ignorar todo límite, toda ley.

El significante amo se autoriza de sí mismo y considera la autoridad obligatoriamente como totalitaria, es decir que exige además un goce sin límite, rechaza obedecer a toda ley, sea cual sea.

Sabemos que en el período de la colonización, la Corona Española intentó establecer leyes para limitar el poder de los colonos, pero los amos no siguieron esas leyes.

Comprendemos bastante bien que aquellos que están en la posición de objetos (en el lugar del otro) no tienen ninguna confianza en las leyes —hecho de actualidad—, porque constatan que los amos no las respetan.

Y cuando aquel que está en posición de objeto o de esclavo, tiene éxito en su rebelión, y toma el lugar del amo, se comporta como el amo, es decir de manera tan totalitaria como el amo.



Este es el tipo de escenario que se repite incansablemente en América Latina desde hace cinco siglos.

Ahora bien, ¿Cuándo es posible la gobernabilidad?

Es posible únicamente cuando respetamos el funcionamiento de los discursos. En esos casos funciona solo. Funciona en el momento en que el amo respeta las leyes y que aquel que está en posición de objeto respeta también las leyes. Pero cuando los discursos no son respetados, entonces las relaciones con los otros no pueden organizarse sino sobre la violencia real.

Habría también una especie de tendencia de aquel que está en posición de agente y de aquel que está en posición de sujeto, a replegarse dentro de sus propias comunidades.

Charles Melman nos habría transmitido que estos descubrimientos los había hecho al constatar las huellas subjetivas en sus pacientes de países colonizados. Señala la persistencia de una desconfianza frente al poder, mientras que la exigencia al poder es una exigencia de satisfacción completa y total, de manera que el desmentido que implica la realidad es vivida siempre como un accidente inadmisibile.

Ya entonces, Charles Melman nos había dicho cómo esta tendencia se generaliza en los países desarrollados.

Hecho que él atribuye, y que nosotros no cesamos de constatar, a una desconfianza en el lenguaje y a la degradación de las relaciones simbólicas.

Es decir que en ese discurso que se dice poscolonial, esta barra vertical indica que no hay circulación de los discursos, y que la importancia que damos a este lugar de la verdad, donde habrá siempre algo que falta al lenguaje y que permite relanzar el deseo, este lugar no funciona más, no entra más en acción con los otros." (Hopen, 2003).

Para finalizar esta reflexión sobre estos elementos colonialistas y poscolonialistas se mencionará un punto importante que hace hincapié Melman sobre su argumento planteado: "no hay discurso colonialista, puesto que el colonialismo es una violencia ejercida sobre el discurso" (Melman, 2002).

De esta manera, se podrá decir que la autoridad en los pueblos latinoamericanos presenta una serie de particularidades que estarían emparentadas con el efecto de una serie de rupturas en lo simbólico que han sido provocadas desde la llegada de los españoles a tierras americanas, encontrándose algunos efectos de esta violencia en el discurso contemporáneo.

Otro de los elementos que se



conecta a estas reflexiones sobre la autoridad es sin duda el abordado por Freud en el texto que ya ha sido mencionado en algunas ocasiones en este artículo: "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921). El padre del psicoanálisis cuando se refiere -siguiendo los pasos a Le Bon- dice que las masas son como un rebaño obediente que nunca podría vivir sin señor. Tiene tal sed de obedecer que se subordina instintivamente a cualquiera que se designe su señor (Freud, 2008).

Otra de las características esenciales en la psicología de las masas es que las ideas opuestas pueden coexistir y tolerarse sin que su contradicción lógica dé por consecuencia un conflicto. Freud hace una analogía en ese momento con la vida inconsciente de los individuos, de los niños y de los neuróticos (Freud, 2008).

Si se habla actualmente de una crisis de autoridad, se instala una paradoja en el momento de trabajar sobre el fenómeno de masas, ya que a partir de esta carencia de líderes, de representantes de la autoridad ¿Se buscarían fascismos voluntarios como lo denomina Melman para seguir ciegamente órdenes tal como ha ocurrido en ocasiones anteriores en la historia de la humanidad?

Acercas de este "fascismo voluntario" Melman dice que no sería un fascismo impuesto en nuestros

días, sino vendría a ser una aspiración colectiva al establecimiento de una autoridad que aliviaría la angustia, que finalmente vendría a decir de nuevo lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, lo que está bien y lo que no está, mientras que ahora estamos dentro de una confusión (Melman, 2005).

Dentro de esta mar de desconciertos, se puede observar un fenómeno adicional que en la actualidad se vive. Este fenómeno se lo relaciona con la desconfianza que existe en el otro. Si ya no confiamos en los otros, aparecen una serie de mecanismos sociales que tienen la pretensión de aplacar las angustias.

Una de estas formas, está relacionada con la transición cada vez mayor de los pactos simbólicos debilitados hacia los contratos. Marcel Czermak, psiquiatra y psicoanalista francés mencionó lo siguiente en el 2003 en el Centro de Arte Viteri.

Hay una distinción que hacemos frecuentemente con los amigos y que la hicimos aquí hace algunos años. Hay una diferencia fundamental entre un pacto y un contrato. Si yo digo a uno o a una "te tengo confianza", es una apuesta. "Te tengo confianza" significa que sé muy bien que puedes engañarme y apuesto a que no lo harás. Como ven, eso es un pacto. Un contrato es una cosa muy, muy diferente. Uno se pasa la vida firmando contratos de seguros



o de trabajo, etc. Contratos que, en la medida en que sé de manera plena que el otro puede engañarme, al contrario del pacto, yo hago la apuesta que me engañará. Entonces, para protegerme le doy un papelito que tiene que firmar y solo así estoy tranquilo. Esa es la diferencia, es lo contrario de un pacto. De esto podemos deducir que el crecimiento sin fin de nuestras leyes (doscientas cincuenta mil en Francia) y la exigencia de más derecho, es la firma de la carencia del pacto y del efecto de una carencia simbólica tal, que nos agarramos de la “fuerza armada” que es el derecho. (Czermak, 2003).

Al articular lo expuesto por Marcel Czermak desde lo trabajado por Charles Melman, frente al debilitamiento del pacto simbólico, no es raro encontrar que la perversión –como estructura clínica desde el psicoanálisis- se está convirtiendo en una norma social.

Para profundizar el tema de la perversión, es importante revisar lo expuesto en el Diccionario del Psicoanálisis dirigido por Chemama y Vandermersch.

En este texto la perversión es definida como: la experiencia de una pasión humana en la cual el deseo se sostiene en el ideal de un objeto inanimado. La perversión no es una simple aberración de la unión sexual frente a los criterios sociales establecidos. Pone en juego el primado

del falo y realiza una fijación del goce a un objeto imaginario-a menudo errático- en el sitio y en el lugar de la función fálica simbólica que organiza el deseo bajo el efecto de la castración y de la falta (Chemama et al, 2004).

Si retomamos el hilo con Melman, y la perversión como una norma social, generalizada, dice este autor, que en la actualidad se utiliza al otro, al compañero, como un objeto que uno arroja cuando no lo estima lo suficiente (Melman, 2005). El otro se vuelve un desecho, un excremento, un objeto inanimado.

En síntesis, lo expuesto por Melman conduce a la reflexión de una nueva economía psíquica que está marcada por la influencia de la economía del mercado sobre la masa y el individuo. Está presente también en las transformaciones que se evidencian en un sujeto que está cambiando.

De un sujeto dividido, escandido, que se puede interrogar por su propia existencia se está pasando hacia un sujeto entero, compacto, libre de la interrogación por su existencia. Otro de los elementos que nos invita a pensar es esta perversión generalizada que se explicó en párrafos anteriores.

Con estos elementos y otros más, Melman explica en su texto “El hombre sin gravedad”, que sus explicaciones no van hacia el atascamiento en la nostalgia de las neurosis estudiadas



por Freud relacionadas con el amor del padre, donde existía una economía psíquica tradicional, en donde el orden fálico opera como amo. Lo importante es reconocer el apareamiento de esta nueva economía psíquica que no sustituye necesariamente a la

antigua pero que es una economía organizada por la presentación de un objeto en adelante accesible y por la realización hasta su término del goce. La antigua economía se centraba en el objeto perdido y sus representaciones (Melman, 2004).

CONCLUSIONES:

A través de este recorrido por varios autores psicoanalistas de distintas nacionalidades, más el respaldo de autores que pertenecen a las ciencias sociales y unas pocas referencias psicológicas, se pudo recopilar algunas reflexiones sobre la autoridad, sus orígenes, sus variaciones actuales y algunas relaciones con lo social y la clínica.

Es importante acotar lo dicho por Vandermersch en cuanto a la desaparición de la autoridad paterna. Esta, trae como consecuencia la puerta a goces sin límites ya que dicha función restringe el goce de modo limitado (Vandermersch, 2010).

Por su parte, Iris Sánchez concluye que la autoridad hoy en día está extraviada o fuera de vía. Esta ruta estaría ocupada por la prevalencia de la imagen, los objetos de consumo, el estatus, el otro como desecho y el valor de la palabra en sufrimiento. Además propone no tratar de volver a la antigua vía sino de hacerla funcionar en el

extravío reinventando nuevas formas (Sánchez, 2000).

También es fundamental en nuestros países latinoamericanos tomar en cuenta las formas coloniales y poscoloniales que acompañan para aprehender las diversas formas de violencia que pueden ser efectos de situaciones históricas que se han mantenido en nuestros pueblos como formas de violentar a los discursos y a la autoridad.

Finalmente, se dirá que más allá de generar una visión pesimista de la autoridad en nuestros días, lo importante será conocer estas nuevas presentaciones (nueva economía psíquica) que se viven actualmente tanto en la vida cotidiana como en la clínica en particular.

Hay una frase que se recoge del prefacio del libro "El hombre sin gravedad" de Hölderlin la cual reza: "Pero allí donde crece el peligro, crece también lo que salva" (Hölderlin en Melman, 2005).



LITERATURA CITADA

- Arendt, H. (1996). *Entre pasado y futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (2ª ed). Barcelona, Editorial Península.
- Chemama, R. & Vandermersch, B. (2004), *Diccionario del Psicoanálisis*. (2ª ed). Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Czermak, M. (2003). *Contribución del estudio de las paranoias al abordaje de las neurosis*. Quito, Ecuador. <http://www.freud-lacan.com>.
- Freud, S. (2008). *Psicología de las masas y análisis del yo, O.C.* (vol. 18). (1ª ed. 15 a. reimp). Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Hopen, C. (2003). *Dignidad e Indignidad en América Latina*. París, Francia. <http://www.freud-lacan.com>.
- Jerusalinsky, A. (1988). *Psicoanálisis del autismo*. (1ª.ed). Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Lacan, J. (1938). *Los complejos familiares en la formación del individuo* (versión electrónica).
- Lévi-Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales de parentesco*. (3ª ed.), Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Melman, C. (2005). *El hombre sin gravedad*. (1ª. ed.).Rosario. UNR. Editora.
- Melman, C. (2002). *El complejo de Colón y otros textos*. (1ª ed.). Bogotá. Cuarto de vuelta ediciones.
- Reyes, H. (2002). ¿Qué mismo es esa cosa llamada familia?, Ecuador Debate, (No. 56).CAAP, pp.57-62.
- Roudinesco, E. (2005). *La familia en desorden*. (1ª. ed, 2 a. reimp.). Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, I. (2000). *¿Qué es de la autoridad hoy día?*. Conferencia Colegio Einstein, Quito, Ecuador. (Inédito).
- Slaikeu, K. (2010). *Intervención en crisis*. (2 a. Ed.). México D.F. Editorial El Manual Moderno.
- Vandermersch, B. (2010). *La autoridad, ¿Es en efecto necesaria?, La autoridad en sus estados, implicaciones sociales, subjetivas y pulsionales*. Lille, Francia.

COACHING: LA CLAVE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DOCENTES

COACHING: THE KEY FOR DEVELOPMENT
OF TEACHING SKILLS

MARÍA VERÓNICA GARCÍA O.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



COACHING: LA CLAVE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DOCENTES

María Verónica García O.¹

PALABRAS CLAVES: Coaching, Desarrollo Personal, Desarrollo Profesional, Capacitación, Habilidades Docentes, Coach, Coachee

KEYWORDS: Coaching, Personal Development, Professional Development, Training Program, Teaching Skills, Coach, Coachee

RESUMEN

A través de las palabras del presente texto se identifica una herramienta utilizada por diversas organizaciones para asegurar el desarrollo personal y profesional del talento humano; a esta herramienta se la conoce con el término de Coaching. El Coaching nació en primera instancia en los deportes como el tenis, el rugby, el beisbol, donde se acuña la denominación de Coach a la persona quien observa el comportamiento del deportista y le entrega la información necesaria de las fortalezas y limitaciones observadas. Este esquema de trabajo se lo trasladó al campo empresarial, en donde se encuentran expertos que ayudan a retroalimentar a los colaboradores en aquellas áreas que pueden suscitar problemas y que se pueden reforzar, así como destacar el

talento y potencial que forman parte de él. El método utilizado para lograr este proceso de transformación es cercano al método Socrático que manifiesta que el aprendizaje está en uno mismo y la verdad proviene del mismo ser humano, lo que requiere es una guía a través de preguntas profundas que permitan encontrar la reflexión y el análisis para llegar a una conclusión que se derive en un comportamiento específico.

La finalidad de este artículo es presentar esta práctica organizacional en el desarrollo de competencias docentes, en la medida que la mayor parte de ellas tienden a estar sintonizadas con una carga emocional y motivacional que difícilmente se puede adquirir a través de programas de capacitación desarrollados bajo un enfoque tradicional.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito Ecuador (mvgarcia@puce.edu.ec)





ABSTRACT

Through the words of this text identifies a tool used by various organizations to ensure the personal and professional development of human talent, this tool is known by the term of coaching. Coaching was born in the first instance in sports like tennis, rugby, baseball, where the name of Coach was given to the person who observes the behavior of the athlete and gives the necessary information from the observed strengths and limitations. This working plan was taken to the business field, where there are experts who help provide feedback to employees in those areas which could raise and may reinforce and highlight the talent and potential

that are part of it. The method used to achieve this transformation process is close to the Socratic method that shows that learning is in oneself and the truth comes from the same human being, it requires a guide through profound questions for finding the reflection and analysis to reach a conclusion that is derived in a specific behavior. The purpose of this paper is to present the organizational practice in the development of teaching skills, as most of them tend to be tuned to an emotional and motivational which is difficult to acquire through training programs developed under a traditional approach.

I. EL COACHING: LA CLAVE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DOCENTES

Una inquietud frecuente que se mantiene en la mente de los gerentes es como lograr las mejores habilidades y capacidades de su personal, y como acortar la distancia entre lo que presentamos y lo que debemos presentar, lo que somos en un momento y debemos ser en un futuro y mientras más rápido se consiga llegar a este punto futuro será mejor.

Entonces la siguiente observación es encontrar y discernir la mejor metodología para aminorar los espacios entre las evaluaciones

obtenidas y el perfil duro del cargo, esos mecanismos para hacerlo son analizados no solo por gerentes, directores, jefes, sino también por psicólogos organizacionales, decanos y docentes. En todos estos ámbitos se busca la satisfacción y productividad del personal, de los estudiantes y de los profesores.

Así pues bien, es necesario reconocer que en ocasiones consideramos que la inversión destinada a la capacitación es la responsable para conseguir franquear





estas distancias, sin embargo ahí cabe una pregunta ¿Es acaso cierto que la capacitación ofrecida a través de cursos y talleres, logra desarrollar a profundidad el saber, el hacer y el ser? Y la respuesta que encontramos es NO NECESARIAMENTE. Entonces cabe cuestionarse ¿Cuál método, técnica o procedimiento permite acortar estas brechas?

En el afán de encontrar una respuesta a la pregunta expresada anteriormente es que el presente artículo genera una cercanía a una práctica que en los últimos años ha sido acogida para mejorar las competencias requeridas, esta se la conoce como Coaching. En la actualidad, uno de los campos de aplicación frecuente del Coaching es en el plano organizacional, sin embargo el énfasis en el presente texto es el desarrollo de las habilidades en los docentes universitarios al usar como base el Coaching.

Dos temas se deben abordar en primera instancia: la descripción del Coaching como herramienta de desarrollo en las capacidades del activo humano; y segundo, la importancia de la utilización de esta práctica en las competencias docentes por su impacto en la sociedad.

El progreso de un colaborador no se puede limitar únicamente a recibir capacitación en cursos y/o talleres, sino que se debe ver en un espectro

más amplio; la capacitación es parte de un programa de desarrollo, donde se visualice al individuo en forma holística, es decir que no únicamente nos centremos en el Saber y el Hacer, sino que se debe tener presente que el paso que permite tener los conocimientos y las destrezas para aplicarlas en el entorno de forma adecuada, con las reacciones oportunas en el momento justo es el Ser.

Al referirnos al Ser estamos incorporando los valores, creencias que dirigen el comportamiento y las decisiones de una persona, también se hace acotación a las actitudes y la motivación, sin embargo el desarrollo de estas características a través de cursos, seminarios, conferencias y talleres resulta dificultosa. Es así que se han establecido nuevas herramientas para el desarrollo de estos elementos como son el Coaching y el Mentoring. En el presente artículo se hace un acercamiento al Coaching y su incorporación en el desarrollo de habilidades docentes.

El contenido de este artículo tiene por objeto identificar características y beneficios del Coaching al utilizarlo como una práctica en el mejoramiento de habilidades docentes. Aquí se pretende abarcar las fases imprescindibles que debe efectuar el Coach para alcanzar los fines consiguientes.





II. EL COACHING

El Coaching es un método destinado para impulsar el desarrollo a través de la modificación de los comportamientos y actitudes de un individuo, basándose en la formulación de preguntas profundas sobre él mismo y el medio con el cual interactúa para encontrar los resultados y logros de su propia conducta (Máñez, 2010).

El término "Coaching" proviene de Hungría, toma fuerza en el campo deportivo desde hace más de dos décadas, especialmente en deportes de mucha destreza personal y práctica, tanto a nivel de equipos como individual, por ejemplo el Rugby, tenis y golf (Máñez, 2010).

El método Socrático y la Mayéutica son los principales pilares y cimientos del Coaching pues su principal visión es que solo el mismo individuo puede descubrir las respuestas a través de la comunicación y del cuestionamiento de lo ya establecido y preconcebido para llegar a una verdad. No existe una persona que pueda entregar la verdad a otra. Nadie puede ser dueño de la verdad si no se pregunta a sí mismo los conceptos ya determinados.

En el proceso de Coaching se requieren al menos dos personas:

- 1) El Coach, persona encargada de ayudar a formar "la conciencia o

fortalecer lo que la otra persona cree de sí misma y que encuentre motivación para actuar responsablemente, tras el dominio de su cuerpo, emociones y su lenguaje, desafiándose a sí mismo para conseguir sus objetivos tanto dentro del dominio del ser como del hacer" (Máñez, 2010).

Ser Coach no es fácil, implica un proceso de preparación a distintos niveles, en lo que respecta a conocimientos, pero principalmente en su preparación espiritual, por esta razón son la psicología y la filosofía ciencias de gran influencia en la formación a través del cuestionamiento. De esta forma el Coach debe presentar ciertas características de personalidad, características interpersonales y técnicas, las cuales se mencionan a continuación (Máñez, 2010):

Entre las primeras se incluyen la *humildad*, la *curiosidad* relacionada con el deseo y la expectativa para aprender, la *flexibilidad* que representa la apertura para aceptar diversos enfoques y puntos de vista, la *seguridad en sí mismo*, la *paciencia* derivada como la automotivación para generar altos niveles de esfuerzo y saber postergar la gratificación y la *consistencia* entre la palabra y los actos.

La *Inteligencia Emocional* juega un papel importante entre sus





características interpersonales, para que pueda entender y manejar las emociones y se establezcan relaciones sanas con alto grado de asertividad. La capacidad de tener una *comunicación efectiva* con escucha empática y de entregar retroalimentación continua.

Las habilidades técnicas están relacionadas con el conocimiento y aplicación de técnicas usadas en el Coaching como son la capacidad de *formular preguntas, efectuar ejercicios de autoconocimiento y de confianza en sí mismo*.

2) Y el Coachee, nombre utilizado para denominar a la persona que desea el acompañamiento para conseguir su transformación en ciertos comportamientos, provocar el máximo desarrollo de su potencial y habilidades, delinear su visión y proyección a futuro, las estrategias requeridas para hacerlo y la forma de resolver los obstáculos que aparezcan.

El Coaching también ayuda a la disminución de peso emocional que puede tener el Coachee por conflictos que no ha logrado superar y que se traducen en actitudes negativas frente a nuevas situaciones. Es necesario comprender que el Coach no juega un rol de consejero ni tampoco su misión es resolver los problemas del Coachee, lo que se pretende es que este último encuentre su camino, tome sus decisiones con la libertad de hacerlo y

su propia voluntad pero asimilando los efectos consiguientes.

Otro factor que se trabaja con el Coaching son bloqueos mentales. A través de un proceso adecuado de Coaching se analizan los bloqueos mentales que limitan el comportamiento, induce a observar el funcionamiento de sí mismo en forma cotidiana para determinar aquellos fenómenos que se efectúan en forma repetitiva y que pueden perturbarlo.

A continuación algunos tipos de conductas citados por Gustavo Torroella (2004), donde un proceso de Coaching puede ser de ayuda.

1. *Conductas provocadas por ideas erróneas de la realidad*. En este tipo de conducta la realidad se suele ver deformada, amenazadora, peligrosa u obstaculizadora, por ignorancia, prejuicios, ideas erróneas, o sentimientos de inseguridad e inferioridad, lo cual conduce a acciones desacertadas o equivocadas.
2. *Formas de conducta que se originan de un concepto o valoración de sí mismo deficientes (baja autoestima)*. Son conductas que surgen de ideas y sentimientos negativos o inadecuados sobre sí mismo (como pueden ser los sentimientos de inferioridad, de culpabilidad o deficiencia. Son comportamientos que nacen de un concepto y





estimación erróneos o defectuosos de la propia persona lo cual provoca que el individuo haga elecciones y decisiones deficientes no acordes con su verdadera personalidad. Esto, lógicamente, engendra problemas, fracasos y frustraciones en la vida.

3. *Formas de conducta emotivas que constituyen otro modo inadecuado o negativo de responder a las situaciones problemáticas y frustrantes.* Son las reacciones emocionales de temor, cólera, ansiedad y desesperación, que, al desorganizar o perturbar la personalidad, suelen empeorar las situaciones y tienden al deterioro de esta.
4. *Conductas rígidas, repetitivas, neuróticas.* Son las formas de conductas reiterativas que se producen a veces sin darse cuenta el sujeto, sin adaptarse a los cambios de las circunstancias, ni del propio yo, el individuo sufre simplemente de un bloqueo mental que le impide ver y aprender nuevas y mejores formas o vías de resolver los problemas (no busca nuevas ventanas) y repite por ello mecánica y rígidamente el mismo comportamiento frente a los problemas.
5. *Formas de conducta motrices, de descargas de las tensiones.* Son aquellos comportamientos

que consisten en meras reacciones motrices inútiles que no contribuyen a resolver los problemas, sino a descargar las emociones como caminar, moverse, golpear las cosas, dar puñetazos o proferir palabras injuriosas. Sin embargo, a pesar que este tipo de reacción motriz por sí no resuelve el problema, podemos aceptar que, en cierto sentido los movimientos físicos, si no son desorganizados y desordenados, sino rítmicos y bajo control, (como caminatas, ejercicios, trabajo físico, cantar o bailar), pueden ayudar a reducir las tensiones emocionales al crear un estado físico que posibilita el pensamiento reflexivo.

6. *Reacción tipo avestruz.* Es la que se le atribuye a esta ave de esconder la cabeza ante el peligro y que en el lenguaje popular se expresa de varias formas: " No hay peor ciego que el que no quiera ver", "cerrar los ojos", "hacerse de la vista gorda", desentenderse, evadir, esquivar, dar de lado o dar la espalda, zafar el cuerpo, que todo se resume en una conducta de huirle a la situación.

Para que el Coaching pueda producir un efecto en las conductas mencionadas se debe trabajar en 3 factores específicos:

- Los objetivos
- Las creencias
- Y los valores





Los tres elementos inciden drásticamente sobre nuestras decisiones, las acciones y reacciones que expresamos en nuestra interacción con otras personas.

Así, *los objetivos* en la vida son los sueños que se quieren alcanzar, resultan ser el lugar donde se desea llegar y movilizador principal de la conducta humana. Sin objetivos bien planteados el ser humano puede perderse y distraerse en el camino por las condiciones diarias y rutinarias. Si un individuo sabe lo que quiere conseguir con su trabajo es más sencillo reconocer lo que necesita en su vida para prepararse para esa búsqueda, para esa lucha.

De esta manera se establecen dos tipos de objetivos:

El objetivo-resultado y el objetivo-proceso

El objetivo-resultado se refiere a lo que anhelamos conseguir en sí mismo, mientras que el objetivo-proceso son las metas y tareas más pequeñas que se deben desarrollar, los pasos que en el camino se deben dar. Los dos objetivos son importantes, el primero el sueño por el cual se lucha y el segundo son alcances que se consiguen a través de las estrategias planteadas.

Las creencias son los parámetros que dictan como realmente vemos

al mundo y a las personas, son las convicciones que dirigen la vida, formadas por aquellos conocimientos y opiniones que se han acumulado con la experiencia y que se usan como certezas para explicar ciertos comportamientos. Las creencias marcan los paradigmas mentales y emocionales que conducen las reacciones frente a las situaciones y cómo afrontarlas.

Existen algunos tipos de creencias, según Irma E. Velásquez en el artículo "Las creencias y tu Mundo" (2010) existen 3 tipos de creencias:

- 1) Las creencias de causa.- Que se refieren a las razones con las cuales explicamos por qué sucede o se produce una situación, enfermedad o condición. Responde a interrogantes que se inician con el término ¿Por qué?, así por ejemplo: no cambio porque a mi edad es completamente infactible que cambie mi forma de comportarme. La creencia que guía el comportamiento es que jamás podrá efectuar ningún tipo de proceso que consiga un cambio en su actuación y en realidad no es porque el proceso no sirva sino por el mapa mental que está establecido en la persona y que considera como válida.
- 2) Las creencias por el significado.- Las situaciones o hechos que acontecen a las personas ayudan





para que estas se pregunte cuál es el significado de su presencia, qué significa que una persona se sienta de una determinada forma o qué significa que haya actuado de un modo específico. Ese significado que el ser humano atribuye a las vivencias por las cuales atraviesa determinan su percepción y su forma de actuar frente a este. Por ejemplo si llorar significa debilidad según la concepción de una persona es muy probable que esta no manifieste este comportamiento o que juzgue negativamente si alguien llora y peor aún si lo hace en público, pues su creencia es que esa persona es demasiado débil y frágil.

- 3) Creencias por identidad.- Las creencias por identidad están relacionadas con los límites que una persona se impone. Se vinculan con la percepción que uno tiene sobre sí mismo y su autoestima, así por ejemplo tener la creencia "no valgo la pena" incluye una creencia personal, de su propia identidad y establece los límites pues frenará cualquier refuerzo agradable que podría obtener porque va en contra de su creencia de identidad. La modificación en estas creencias puede influir en las creencias de significado y las de causa.

Las creencias no necesariamente tienen una base científica y

comprobada, en muchas ocasiones se limitan a establecerse por opiniones, por observación o por su vivencia.

Por estas razones es importante identificar las propias creencias, si estas son liberadoras y potenciadoras o imposibilitantes y destructivas. Uno elige cuáles creencias serán la base del comportamiento de uno y pueden ser útiles pues, delimitan la realidad y nos dan estabilidad, pero también pueden ser muy perjudiciales y en este sentido deberían ser modificadas.

El Coaching, como técnica, tiene ciertas creencias potenciadoras como se describen a continuación:

El Coaching considera que el verdadero aprendizaje es el camino hacia los objetivos y eso implica tanto conocer hacia dónde vamos y los medios por los cuales conseguimos los resultados.

El proceso de aprendizaje se basa tanto en el éxito como en lo que conocemos como fracaso.

Las herramientas que se requieren para sortear obstáculos están al interior del mismo individuo.

La casualidad no existe, es decir que toda acción tiene un propósito y es necesario buscar cuál es.

El aprendizaje es un proceso continuo e infinito.





La persona es dueña de trazar su camino a través de las decisiones por las cuales opta.

“El ser humano tiene todas las respuestas en sí mismo; el Coach, las preguntas.” (Máñez. 2010).

Las creencias limitantes impiden el progreso de la persona y se instauran en ella por mensajes recibidos desde la infancia y por incidencia de los medios de comunicación, que generan sentimientos de temor y miedo infundados, sensación de no poder actuar, de desesperanza, impotencia y de no merecer algo bueno.

Para establecer las creencias potenciadoras y cambiar las limitantes es importante el proceso de retroalimentación, es justamente en este aspecto donde trabajará el Coach.

Los *valores* son convicciones de la forma de proceder adecuada y conveniente para sí mismo y para la sociedad. Para ello se toman en cuenta los principios universales de libertad, justicia y equidad. Las creencias no siempre están acordes con los valores, sin embargo son los valores los que demuestran lo que verdaderamente es importante para el individuo. Los valores permiten identificar la real motivación de una persona, se puede entender así sus razones primarias que le impulsan a actuar.

Es por esta razón, que un

proceso de Coaching trabaja en la esencia del individuo donde se revisan y se estructuran los valores, creencias y objetivos con la finalidad que los comportamientos sean congruentes con ellos.

En las Organizaciones cada vez se trabaja más con el Coaching, muchos jefes y gerentes han decidido ser Coach de su equipo de trabajo para desarrollar el potencial de cada colaborador y así liderar de forma más efectiva. Si bien es cierto que se intenta incorporar el Coaching dentro de los métodos de dirección, no todos los Jefes llegan a ser Coach y no por serlo necesariamente presentará esta característica. Por esta razón es importante diferenciar entre un Jefe y un Coach. Algunas de estas diferencias son las que se presentan a continuación: (Cook, 2003)

EL JEFE	EL COACH
Habla mucho	Escucha mucho
Dice	Pregunta
Arregla	Previene
Presume	Analiza
Busca el control	Busca compromiso
Ordena	Desafía
Quiere razones	Busca resultados
Asigna la culpa	Asume responsabilidad
Conserva su distancia	Hace contacto





III. OBSTÁCULOS

El Coaching tiene diversas ventajas pero así también presenta ciertos obstáculos que impiden alcanzar los resultados deseados. Algunos de estos obstáculos que impiden el éxito del proceso son: (Cook, 2003)

La Ausencia de un Propósito Genuino.- Los pasos que se dan en la vida deben dirigirse a un propósito específico, aunque se vincule en menor o mayor medida pero se deben aunar los esfuerzos para que todo se vincule con el mismo propósito y no se dispersen las acciones.

La Ansiedad.- La incertidumbre y la ambigüedad son características cercanas e incidentes sobre el nivel de ansiedad de un individuo. El no tomar una decisión sino continuamente aplazarla produce mayor ambigüedad e incrementa la ansiedad. Una vez que se comienza a actuar a favor de la solución de problemas disminuye el estado mencionado.

Temor y Desconfianza.- El temor va asociado cuando una persona inicia un nuevo proceso o incurre en una experiencia nueva donde no conoce los resultados que pueden obtener o si estos serán adecuados. En este sentido iniciar un programa de Coaching puede producir desconfianza, sin conocer si el proceso será adecuado o no, o si la

empatía que se genere con el Coach es aceptable.

Resistencia al Cambio.- Este elemento se presenta al existir un cambio en las acciones habituales de las personas, donde la inercia de la repetición ocasiona dificultad en su ruptura y cambiar los hábitos fijados. Los hábitos nos ayudan a disminuir el tiempo que puede requerir una actividad rutinaria, donde se especializa en la misma y por eso dejar de hacerla o romperla produce resistencia. En este caso es muy recomendable comunicar las ventajas del cambio que se desea y cómo este traerá beneficios individuales y personales, así como también es preferible un acompañamiento en las primeras etapas hasta coger seguridad y confianza en la nueva forma de hacer algo.

Estos obstáculos pueden dificultar el proceso de transformación si no se actúa adecuadamente en ellos; sin embargo en muchas ocasiones se los puede rodear sin problema y alcanzar los resultados correspondientes, siempre que exista la voluntad del Coachee por hacerlo ya que se exige un compromiso de su parte y por ello es fundamental trabajar en estos aspectos emocionales para generar la apertura necesaria para el cambio. Es un proceso que requiere tiempo para la transformación.





IV. CLASES DE COACHING (O'Connor & Lages, 2006)

Existen 5 clases de Coaching pero es necesario resaltar que entre ellos están superpuestos y se enlazan; así por ejemplo: el Coaching Personal debe considerar la profesión y la vida privada de la persona, como su relación de pareja, su satisfacción con su condición de vida, con sus hijos y el trabajo.

El Coaching Ejecutivo: permite que la persona en un puesto con este rango de autoridad y poder, manifieste sus expectativas, sus sueños y sus problemas ya que a él acudirá todo su grupo de trabajo, pero es muy probable que él no tenga una persona para conversar y obtener retroinformación.

El Coaching Empresarial: este se limita a trabajar el Coaching con grupos de personas o con un equipo

donde existen conflictos específicos por lo general interpersonales que impiden la apertura de los canales de comunicación.

El Coaching para la Profesión; este programa está enfocado en las personas que desean insertarse nuevamente en el campo laboral y que deben prepararse para entrevistas de selección. Ha tomado más fuerza con la existencia del Outplacement en las Organizaciones.

El Coaching Deportivo: que es el punto de inicio de esta modalidad de desarrollo de competencias, donde cada atleta tenía su propio entrenador que guíe y observe su acción en la cancha, la competencia y el juego para efectuar un feedback al jugador.

V. PROCESO DE COACHING

El proceso de Coaching no es un programa inflexible, se pueden adaptar sus diversas actividades y pasos según los requerimientos y el tiempo que sea de establecer, hay personas que en 3 sesiones hayan satisfecho sus expectativas ante la claridad de sus objetivos y recursos que tienen para hacerlo mientras que otras personas se demorarán más tiempo, pero para lograr evaluar resultados un período adecuado sería al menos de 6

meses, en este espacio debe pasar por diferentes fases, como son: (O'Connor & Lages, 2006)

Primera fase, donde se pretende generar empatía y confianza entre el Coachee y el Coach, para eso es conveniente trabajar en las expectativas que se presenten frente al programa de Coaching.

En la segunda fase se intenta adentrarse y determinar el problema





acuciante que tiene el cliente, es decir el problema que le está generando una carga emocional considerable para no sentirse satisfecho en ese aspecto de su vida.

En la tercera fase se trabaja principalmente con los objetivos, los valores y las creencias, como se ha mencionado anteriormente para discernir aquellos que están limitando su crecimiento.

La cuarta fase consiste en establecer los recursos que se necesitan y como se los va a obtener para alcanzar los objetivos.

En la quinta fase se puede reevaluar los hábitos o acciones que mantiene la persona y se trabaja con la resistencia que pueda presentar en la adaptación.

En la última fase se establecen actividades de trabajo autónomo que podría incorporar en el programa y la forma en que se llevará el apoyo continuo.

En todas estas fases la misión del Coach es preguntar, pues en las preguntas están las respuestas para que la persona se plantee sus soluciones y los posibles escenarios. Dichas preguntas evitan empezar con el "¿Por

qué?" ya que este genera resistencia en las respuestas, es recomendable iniciar una pregunta con ¿Qué? O ¿Cuál?, así por ejemplo:

¿En qué te aporta conseguir este objetivo en tu vida?

¿Qué te impide seguir en este trabajo?

Si esta opción no sale ¿Cuáles son otras opciones que tú tienes?

"La estructura básica de una buena pregunta de coaching es:

Qué...tú... verbo... futuro positivo" (O'Connor & Lages, 2006)

El arte de preguntar se adquiere con práctica y experiencia, las preguntas deben estar orientadas a la acción y se basan más en lo que se desea a futuro que lo que sucedió en el pasado, así como también se enfocan en los objetivos y como conseguirlos más que en los problemas.

A continuación se efectúa un análisis de la capacitación docente para verificar la medida en la que esta ha aportado al desarrollo docente y luego poder replantearla según una metodología de coaching donde se trabaje el aspecto emotivo de los docentes.



VI. COACHING Y DOCENCIA

La preocupación por la calidad en la docencia es un tema que genera interés a nivel nacional e internacional, por esta razón se ve que en el Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, el presupuesto destinado al mejoramiento cualitativo del capital humano en institutos educativos es creciente, así por ejemplo para

2008	se decidió destinar 78,867 usd en este ámbito
2009	81,627 usd
2010	84,484 usd
2011	381,207 usd
2012	1,000,000 usd (Plan Decenal 2006-2015)

La capacitación docente no se centra únicamente en el incremento de conocimientos sino que requiere aplicar nuevas competencias dentro del aula y en la interacción con los estudiantes, donde se busca enlazar el Saber, el Hacer y el Ser, por eso la educación basada en valores es relevante en la vida estudiantil. Para mejorar estas competencias docentes es que se considera que un programa de Capacitación tradicional no necesariamente entrega los resultados esperados, así lo menciona Rueda y Altamirano (2008) en su investigación donde se analizó la evaluación de

desempeño en los docentes que han efectuado cursos de capacitación y pese a ello no hubo cambio, se puede suponer que los cursos de capacitación no se encuentran en base a competencias, sino a características y factores específicos; por esta razón es preferible generar un criterio de capacitación basado en las competencias ya definidas y preestablecidas.

Es esta la razón por la cual un programa de Coaching puede generar impacto ya que las competencias que se deben mejorar van enfocadas a aspectos emocionales como son la falta de empatía en la relación con los estudiantes y el trato a los mismos, y el desarrollo de este tipo de competencia no se la puede efectuar a través de una capacitación tradicional, pues lo que requiere es un trabajo individual y personalizado que permite entender a su propia persona, generar su autoconocimiento, entender el mundo que le rodea y enfrentar sus miedos para ejercer un plan de acción.

El proyecto de Coaching tiene como propósito el desarrollo y mejoramiento de aquellas competencias docentes enfocadas en el aspecto emocional: sociabilidad pedagógica, empatía emocional, gestión de clases.

Estas competencias incluyen





por ejemplo las relaciones docente/ estudiante, donde esperan estos últimos que se genere mayor confianza y motivación dentro de un trato amable y cortés; también se desea mejorar el problema de congruencia en los temas, y la falta de análisis y explicación en las evaluaciones de los estudiantes.

Los objetivos específicos que persigue un programa de Coaching en habilidades docentes son:

- Identificar el talento de los docentes y las debilidades que se quieren mejorar.
- Aprender a fijar objetivos de enseñanza-aprendizaje para el aula.
- Manejar un proceso de retroalimentación con los docentes y a su vez de estos con los estudiantes.
- Crear planes de acción individuales para la autogestión y el mejoramiento individual.

Un programa de Coaching beneficia en primera instancia al docente pues, su autodesarrollo es el objetivo primordial, ser un mejor docente, ser más productivo en el trabajo sin duda genera mayor satisfacción y docentes más contentos.

Los siguientes beneficiarios son los estudiantes quienes podrán obtener mayor ventaja en las clases impartidas por el docente, donde se

sentirán satisfechos con el proceso de aprendizaje, y donde la exigencia va de la mano con la amabilidad y la buena actitud.

Si tanto los estudiantes como los docentes, que son el capital humano de la Universidad, están satisfechos y han mejorado su desempeño se puede dar un incremento en el prestigio de la Universidad y en el mejoramiento de su imagen. Así tenemos a la Universidad como tal, como un beneficiario indirecto de los programas de Coaching, efectuados.

Las Organizaciones vinculadas con los estudiantes, a quienes acogen a través de las prácticas preprofesionales, de las pasantías o con los contratos definidos; también se benefician de los conocimientos interiorizados en la Universidad para su gestión profesional, pero más importante, aún se ha forjado en ellos un modelo de comportamiento, pues los estudiantes no solo incrementan sus conocimientos sino que también aprenden a ser mejores personas en la medida que siguen comportamientos aceptables que se enfocan con las relaciones humanas.

Por último y lo más importante, la sociedad en sí misma también sentirá las ventajas, pues un buen sistema educativo es la base de la productividad del país en el largo plazo.





VII. POLÍTICAS DE UN PROGRAMA DE COACHING PARA LA DOCENCIA

El Programa de Coaching deberá surgir de la detección de necesidades de capacitación y de las evaluaciones del desempeño donde se verán las falencias en comportamientos de las competencias evaluadas.

El Programa de Coaching debe ser completado en su totalidad y no se puede dejar sesiones abandonadas.

Si un docente no pudiera culminar con el Programa de Coaching, se deberá readecuar la planificación del programa pero no deberá dejar en mitad el programa.

Se debe determinar un responsable de la ejecución y la logística del programa.

Los docentes participantes, al ser un programa de carácter voluntario, deberán llenar una carta de compromiso.

Los Coaches que participarán en el programa guiando a los Coachees son personas profesionales en el asunto, con certificados de formación y experiencia que acrediten y garanticen su profesionalismo.

Se debe evaluar al programa y mantener datos en cuanto a los indicadores que verifiquen la eficacia del programa.

Se debe efectuar el seguimiento del programa a través de informes mensuales por parte del Coach con respecto al cumplimiento de las citas programadas y el avance en las líneas de acción.

Cada Coach puede tener a su cargo un máximo de 5 Coachees para efectuar las reuniones personales, lograr planificar las mismas y evaluar los avances obtenidos.

VIII. METODOLOGÍA DE UN PROGRAMA DE COACHING PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DOCENTES

La metodología adecuada en un Programa de Coaching consiste en:

- Reuniones personales entre Coach y Coachee de forma quincenal.
- Efectuar las actividades durante las

sesiones según el objetivo que se busque.

- Llenar los formatos de cada sesión de Coaching en la carpeta personal del docente.
- Lecturas que se entregarán a los





Coachees participantes.

- Trabajo de autogestión e independiente fuera de la sesión realizada.

A continuación se describe las actividades y el objetivo de las sesiones que se pueden llevar a cabo:

- 1) Primera Fase.- La primera fase consiste en todo el proceso de planificación de la asignatura que se va a dictar, siendo importante para ello que se empiece con el proceso de Coaching en los meses de diciembre y mayo, pues en estos meses se debe enviar la planificación de la materia a la Dirección Académica para el siguiente semestre. En esta fase se requieren sesiones que tienen que ver directamente con el plan que se presenta por ello si la fecha de entrega es a fines de los meses señalados es necesario comenzar el Coaching un mes antes.
- 2) Segunda Fase.- Esta fase consiste en el proceso de ejecución, es decir mientras se efectúa la cátedra durante el semestre
- 3) Tercera Fase.- Esta fase incluye la parte de retroalimentación a los estudiantes de las evaluaciones.
- 4) Cierre del programa.- En esta sesión de cierre se trabajará la retroalimentación general al docente, aprendizaje obtenido (comportamientos específicos modificados y planes de acción a futuro).

En la primera fase se desarrollará las siguientes temáticas:

- a. Desarrollo de objetivos y contenidos de aprendizaje.
Propósito de la sesión: el docente formulará objetivos por cada unidad de aprendizaje, dichas unidades serán evaluadas en función del impacto que genera en la carrera profesional del estudiante. Los objetivos deberán también enfocar la competencia que desearán desarrollar en dicha temática en su grupo de alumnos.
- b. Metodología y actividades a realizar.
Propósito de la sesión: describir la metodología, actividades tanto al interior del aula como el trabajo autónomo que se vinculen congruentemente con el contenido teórico y la competencia que se desea desarrollar en el estudiante.
- c. Responsabilizarse por la gestión docente.
Propósito de la sesión: fijar los límites de responsabilidad del docente para la formación de los estudiantes.
- d. Enfrentar las Creencias y Valores.
Propósito de la sesión: determinar





las creencias y valores que dirigen la gestión del docente con el objeto de verificar cuáles son progresistas y cuáles son obstaculizadoras.

- e. Establecimiento de las expectativas del curso.

Propósito de la sesión: definir las expectativas de los estudiantes en concordancia con los objetivos y contenidos del curso.

En la segunda fase se desarrollan las siguientes temáticas:

- a. Generar rapport en el aula.
Propósito de la sesión: desarrollar nuevas formas que puede utilizar el docente para generar confianza en el aula con los estudiantes.
- b. Comunicación en el aula: verbal y no verbal.
Propósito de la sesión: establecer parámetros de la comunicación dentro del aula que beneficien el aprendizaje.
- c. Autoconocimiento.
Propósito de la sesión: provocar un conocimiento profundo de sí mismo y de sus capacidades.

Actividades que se pueden realizar para ampliar esta sesión:

- 1) La Rueda de la Vida, consiste en evaluar la posición actual del docente y su equilibrio con 8

facetas de su vida que son: entorno físico, salud, carrera profesional, relaciones, amor, autodesarrollo, finanzas y diversión. (O'Connor & Lages, 2006)

- 2) La Ventana de Yohari: esta actividad pretende tener información sobre cómo me perciben el resto de personas y contrarrestar sobre como yo mismo me percibo

- d. Manejo de conflictos o desacuerdos.
Propósito de la sesión: determinar una manera adecuada y óptima de resolver problemas y conflictos que pueden presentarse en el aula de clase entre estudiantes o docente-estudiante.
- e. Evaluación del aprendizaje por actividad.
Propósito de la sesión: concienciar la importancia de medir el aprendizaje logrado por los estudiantes en las actividades realizadas dentro del aula.

En la tercera fase se desarrollará las siguientes temáticas:

- a. Retroalimentación en el aula.
Propósito de la sesión: desarrollar un hábito de retroalimentación dentro del aula por parte del docente a los estudiantes con la





- finalidad de estimular sus aspectos positivos y buscar el mejoramiento de los que son limitantes.
- b. Planes de acción y compromiso con estudiantes.
Propósito de la sesión: determinar la importancia de ayudar a los estudiantes a concretar un plan de acción específico y estratégico que permita el autocompromiso con su propio desarrollo.
- En la sesión de cierre se debe desarrollar:
- a. Retroinformación al Coachee y plan de acción futura.
Propósito de la sesión: que el Coachee tenga un perfil general y retroalimentación por parte del Coach una vez analizada toda su carpeta personal con las sesiones cumplidas, para así poder evaluar los cambios a nivel de gestión docente y en el ámbito personal en lo que se refiere a expectativas, creencias, objetivos y comportamientos que deben mantenerse y modificarse.

IX. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE COACHING

Los indicadores de gestión del programa que permiten conocer el funcionamiento del mismo son el porcentaje de cumplimiento del programa por docente, el nivel de satisfacción de los docentes con el programa, porcentaje de deserción

de docentes con el programa, el nivel de satisfacción de los estudiantes con los docentes que participan en el programa y el incremento en las evaluaciones de desempeño de los docentes en el semestre.

X. CONCLUSIONES

El plan de desarrollo personal es integral, es decir que abarca más que sólo la capacitación en donde se pretende entregar nuevos conocimientos, afianzar los antiguos o desarrollar destrezas, sino que incluye un verdadero desarrollo de los docentes en su ámbito personal, en cuanto a valores, creencias y actitudes. En este sentido y con esta finalidad, el plan de desarrollo presentado

utiliza los programas tradicionales de cursos y talleres pero se complementa con el Coaching para mejorar actitudes. También es fundamental la socialización y difusión que se realice de todo el programa de desarrollo para que los docentes no solamente lo conozcan sino que se involucren en él.

El Coaching es una herramienta personalizada que permite enfocarse





en las capacidades y limitaciones de cada docente. A través del proceso de Coaching se establecen preguntas profundas que permiten que el docente por sí mismo, analice su gestión y las acciones correctivas que debe efectuar. En el programa de Coaching se establecieron diferentes sesiones que van dirigidas a satisfacer las necesidades obtenidas a través del DNC y las necesidades que se obtuvieron al analizar la evaluación del desempeño. Esta evaluación es una herramienta importante que entrega como insumo las deficiencias en la gestión docente de cada uno de los participantes en el proceso de Coaching.

La evaluación de todo proceso

es fundamental para realizar los cambios necesarios cuando no se obtienen los resultados esperados, en esta medición deben incorporarse los programas de desarrollo personal, es decir el plan de capacitación y el programa de Coaching. Dicha evaluación permite generar una cultura de mejoramiento continuo que impacta no solo en el proceso como tal, sino también en los facilitadores de capacitación y en los Coaches.

Este programa puede trascender cuando el docente que ha vivido un proceso de Coaching adapte esta práctica en el aula y sea Coach para sus estudiantes al procurar la formación integral en el mismo.





LITERATURA CITADA

- Cook, M. (2003). *Coaching efectivo*. McGraw-Hill. Colombia. org/upload/Ecuador/Ecuador_Hacia_Plan_Decenal.pdf.
- Corporación líderes. (2010). *Manual de formación de formadores*. Ecuador.
- Cruz, P. (2007). *El Capital Humano y la Gestión por Competencias*. Universidad de Antofagasta.
- Ley Orgánica de Educación Superior. (2011). Ecuador.
- Mañez, C. (2010). *Coaching para docentes*. Argentina. Bou ed.
- O'Connor, J. & Lages, A. (2006). *Coaching con PNL*. Barcelona: Urano.
- Paloma. (2010). *Creencias*. <http://psicologiahumanistapaloma.blogspot.com/2010/04/tipos-de-creencias.html>
- Plan Decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 del Consejo Nacional de Educación. (2006). Ecuador. <http://planipolis.iiep.unesco>.
- Rueda, I. & Altamirano, J. (2008). *Análisis de los cursos de capacitación docente como herramienta para mejorar el desempeño de los profesores de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Toro, E. (2002). *Desarrollo personal y Andragogía*. Politécnica Nacional: módulo de Desarrollo y Capacitación. Ecuador.
- Torroella, G. (2004). *Salud, vida y psicología*, [rhttp://www.sld.cu/saludvida/psicologia/temas.php?idv=6083](http://www.sld.cu/saludvida/psicologia/temas.php?idv=6083)
- Velázquez, I. (2010). *Las creencias y tu mundo*. PNLNET Superación personal y profesional. Recuperado de <http://www.pnlnet.com/chasq/a/15>

COGNICIÓN, REFLEXIVIDAD E IDENTIDAD CIUDADANA

COGNITION, REFLEXIVELY, AND CITIZEN IDENTITY

QUERUBÍN PATRICIO FLORES N.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



COGNICIÓN, REFLEXIVIDAD E IDENTIDAD CIUDADANA

Querubín Patricio Flores N.¹

PALABRAS CLAVE: cognición, reflexividad, identidad, sujeto, movimiento, acción educativa

KEY WORDS: cognition, reflexively, identity, subject, movement, educative action

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es identificar el vínculo del concepto de cognición, reflexividad e identidad en la acción colectiva y para esto propongo la siguiente pregunta que intentaré responder a través de este estudio: ***¿Cómo la disposición consciente y cognitivamente clara de las personas o grupos permite una capacidad de actuar con más reflexividad en búsqueda de sentido en el mundo de la vida y en el mundo de la Educación?*** El estudio es de carácter teórico descriptivo y fundamento mi análisis en el discurso de Alberto Melucci, adopto algunos conceptos de la psicología cognitiva, más de procedencia rusa, para lo cual abordo ciertos elementos psicogenéticos de la propuesta de Yuri Galperin para

establecer la relación conceptual entre cognición, reflexividad e identidad.

Adicionalmente en este estudio se explica el concepto de ciudadanía como agente de reflexividad e identidad en la sociedad y para esto propongo una segunda pregunta que intentaré responder a través de este trabajo: ***¿Cómo la construcción cognitiva y reflexiva de ciudadanía en sus distintas variantes permite una capacidad de actuar en los procesos de construcción del estado de bienestar?*** El estudio es de carácter teórico descriptivo y fundamento mi análisis en el discurso de Hannah Arendt, J.M. Barbalet, David Held y también adopto algunos conceptos de la teoría de ciudadanía y bienestar construido por T. H Marshall.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito, (qpflores@puce.edu.ec)





ABSTRACT

The objective of this research is to identify the link of the concept of cognition, reflexivity and identity of the collective action and for this I propose the following question that will try to respond through this study: ¿How the conscious and cognitively disposition of people or groups permits the capacity to act with reflexiveness in search of sense in the world of the life and the global education? The study is about descriptive theoretical character and bases my analysis in Alberto Melucci lecture. I add some concepts of the cognitive psychology, of Russian origin, for which I mention psychogenic elements of the proposal of Yuri Galperin to establish the

conceptual relationship between cognition, reflexivity and identity.

Additionally in this study explains the concept of citizenship and identity as an agent in society and for this I propose the second question that will try to respond through this research: ¿How cognitive and reflexive construction of citizenship in its different variants allows a capacity to act in the building process the welfare state? The study is descriptive theoretical character and bases my analysis in Hannah Arendt. J.M. Barbalet, David Held lecture and also I add some concepts of citizenship and welfare theory by TH Marshall

I. DISPOSICIÓN Y CONOCIMIENTO PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA

La pregunta que intento responder tiene mucho de relación con el cuestionamiento que propone Alberto Melucci. ¿Cuáles son los procesos y relaciones a través de los cuales los individuos se implican en la acción colectiva? (Melucci: 1994).

Alberto Melucci ha recalcado lo novedosa que resulta la observación de la experiencia cotidiana, la indagación acerca de la representación del espacio y el tiempo, también sobre la relación entre posibilidad y realidad y ha tratado de conectar las acciones educativas

y las necesidades individuales de la sociedad contemporánea en clave de espontaneidad y reflexividad.

En las sociedades complejas la información se ha convertido en un recurso central. El acceso a la realidad es facilitado y moldeado por la producción consciente y el control de la información. Las formas e imágenes producidas a través de la percepción y la cognición, organizan de manera creciente nuestras relaciones con el ambiente material y comunicativo en el cual vivimos.



Las sociedades complejas se han relacionado de tal forma que por primera vez asistimos a la existencia de un sistema social global. Un sistema mundo completamente interdependiente en el cual nada o nadie es externo a sus límites. "Los actores que no se conocen son incapaces de reconocer las preferencias o intereses de los demás" (Melucci: 1994).

Las sociedades complejas producen, mediante su avance, la individualización de la sociedad en el sentido que los principales actores dentro del sistema ya no son los grupos definidos por su conciencia de clase, su afiliación religiosa o su etnicidad sino por individuos que luchan por construir una identidad mediante su participación en distintas formas de acción social y educativa.

Alberto Melucci insiste en no buscar los movimientos solo en las acciones manifiestas. El movimiento social se forma antes. Por una parte los movimientos sociales no están, al menos en primer plano, constituidos por actores políticos o por sujetos históricos globales, sino por fenómenos compuestos de numerosos elementos diferentes, fundamentalmente educativos y por otra su cualidad finalmente nueva consiste en volver visible y en permitir nombrar los dilemas fundamentales de la sociedad compleja y *entonces el conocimiento por el cual estos fenómenos nuevos son*

reconocidos y el lenguaje con el cual son nombrados son componente de reflexividad.

"El progreso en la reflexión e investigación dentro de los ámbitos sociológicos y psicológicos nos lleva a considerar los fenómenos colectivos como resultado de múltiples procesos que favorecen o impiden la formación y el mantenimiento de las estructuras cognoscitivas y los sistemas de relaciones necesarios para la acción" (Melucci, 1994).

Las acciones colectivas son, de hecho, productos de procesos sociales diferenciados, de orientaciones de acción, de elementos de estructura y motivación que pueden ser cambiados de maneras distintas.

Los avances de las teorías cognoscitivas y constructivas de la acción humana nos ayudan a considerar los fenómenos colectivos como procesos en los cuales los actores producen significados, comunican, negocian y toman decisiones. En otras palabras, los actores son capaces de ir más allá de la lógica lineal estímulo respuesta.

El aporte de la psicología cognitiva se ocupa del estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas. La psicología cognitiva concibe al sujeto como un procesador activo de los estímulos.





Es este proceso, y no los estímulos en forma directa, lo cual determina nuestro comportamiento y por tanto nuestras acciones individuales y colectivas.

La persona adquiere una habilidad para tratar tanto con proposiciones como con objetos. Por tanto, según Yuri Galperin los seres humanos han desarrollado tres sistemas paralelos para procesar y representar información. Un modelo opera a través de la manipulación y la acción, otro a través de la organización perceptual y la imaginación y un tercero a través del instrumento simbólico^{cf.}

En varias fases del desarrollo, se le otorga distinto énfasis a diferentes modos de representación. En este contexto, para Yuri Galperin, el desarrollo intelectual se caracteriza por una creciente independencia de los estímulos externos; una creciente capacidad para comunicarse con otros y con el mundo mediante herramientas simbólicas y por una creciente capacidad para atender a varios estímulos al mismo tiempo y para atender a exigencias múltiples.

La persona aprende en la mayoría de las ocasiones por descubrimiento y es la capacidad de reorganizar los datos ya obtenidos de maneras novedosas, de manera que permitan "insights" o descubrimientos

nuevos. Esto queda expresado en el principio de este autor: "Todo conocimiento real es aprendido por uno mismo".

Yuri Galperin propone la teoría de desarrollo próximo y considera cuatro aspectos fundamentales: la motivación a aprender, la estructura del conocimiento aprendido, la estructura o aprendizajes previos del individuo y el refuerzo al aprendizaje para actuar individual y colectivamente que son fuente de reflexividad e identidad en lenguaje de la propuesta teórica de Melucci.

La psicología pretende explicar cómo ocurre el proceso de asimilación del conocimiento en el humano, la materialización de este proceso y las leyes que lo rigen, sus características esenciales, así como los diferentes momentos por los cuales atraviesa el mismo. "La dirección racional del proceso de asimilación de la experiencia social debe construirse sobre la base de nuevos datos científicos, en particular sobre las leyes psicológicas de dicho proceso" (Galperin, 1956).

En opinión de Ortega y Gasset "todo lo social, lo colectivo, es vida humana despersonalizada, desindividualizada e irresponsabilizada" (Ortega y Gasset, 1995).

^{cf.} Vygotsky, L. *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Cap. 6.: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Ed. Grijalbo. México. 1988.





De este modo la acción colectiva tampoco puede ser explicada a través de puros determinantes estructurales, por ejemplo en términos de sugestión, imitación o manipulación.

Las contradicciones estructurales o las disfunciones del sistema social, por un lado, y las diferencias psicológicas o las motivaciones individuales por otro, definen las diferencias individuales y las motivacionales no explican satisfactoriamente la cuestión de cómo ciertos individuos llegan a reconocerse y a formar parte de un nosotros más o menos integrado. La acción colectiva se considera el resultado de intenciones, recursos y límites, una orientación intencional construida mediante relaciones sociales y desarrollada en un sistema de oportunidades y obligaciones.

El constructivismo se interesa más por los movimientos sociales que por otras formas de comportamiento colectivo e insiste en que cada aspecto de la acción colectiva puede entenderse como un proceso interactivo, definido simbólicamente y negociado entre los participantes, sus oponentes y los espectadores.

Las personas que actúan colectivamente construyen su acción mediante inversiones organizadas, es decir, definen en términos cognitivos el campo de posibilidades y límites que perciben mientras que al mismo tiempo, activan sus relaciones como

forma de dotar de sentido a su estar juntos y a los objetivos que persiguen.

“La experiencia del Sujeto no sitúa ya al individuo fuera del mundo. No se traduce por la fusión en un sentido venido del más allá o en lo social mismo. Está asociada a la esperanza que es distanciamiento, alejamiento, pero que también es expectativa de posesión. Movimiento concreto de alegría hacia una felicidad difícil más que imposible, la esperanza combina alegría y felicidad, o más bien tiende sus fuerzas entre un movimiento y un goce” (Touraine, 1993).

Los acontecimientos en que los individuos actúan colectivamente combinan diferentes orientaciones, involucran a múltiples actores e implican un sistema de oportunidades y obligaciones que dan forma a sus relaciones. Estas no son lineales sino producidas por las interacciones, las relacionadas con los fines y las vinculadas con los medios. Las relaciones son multidimensionales como lo propone Chantal Mouffe. Los fines, los medios y el ambiente, crean continuamente posibilidades de tensión: los objetivos no son adecuados a los medios.

Los acontecimientos, las movilizaciones, las expresiones de frustración o entusiasmo pueden ocurrir e incluso pueden continuar porque un actor colectivo ha conseguido una cierta integración





entre las orientaciones. En términos fenomenológicos como simple presencia de varios individuos que compartiendo una simple presencia de varios individuos y compartiendo un mismo espacio y tiempo manifiestan comportamientos comunes que generan respuestas.

Algunos fenómenos colectivos implican solidaridad esto es capacidad de los actores para reconocerse a sí mismos y ser reconocidos como parte de la misma unidad social.

Otros fenómenos colectivos implican la presencia de un conflicto es decir de una oposición entre dos o más actores que compiten por el control de los recursos, otros en cambio realizan una transgresión de los límites de compatibilidad del sistema de relaciones sociales en el cual tiene lugar la acción. Los individuos no buscan solución a sus problemas sino reducción de sus frustraciones. Estos límites de compatibilidad son el intervalo de variación que un sistema puede tolerar sin tener que modificar su propia estructura.

Los participantes de la acción colectiva se convierten, poco a poco, en agentes sociales reflexivos que generan identidades colectivas y son capaces, cada vez más, de poner en marcha campañas duraderas, organizadas e incluso nacionales, en nombre de los distintos grupos en conflicto.

El análisis del nivel intermedio relacionado con los procesos a través de los cuales los individuos evalúan y reconocen lo que tienen en común y deciden actuar conjuntamente definen el potencial de movilización, las redes de reclutamiento y la motivación para la participación y es sin duda el factor cognitivo que influye en la actividad colectiva. Las redes de reclutamiento juegan un papel fundamental en el proceso de implicación individual.

El potencial de movilización no puede considerarse como una actitud subjetiva basada en las precondiciones objetivas. El potencial de movilización debe concebirse, desde el principio como la percepción interactiva y negociada de las oportunidades y las restricciones de acción comunes a un cierto número de individuos. La acción para obtener el beneficio no se conseguirá si cada uno espera que los demás actúen.

La existencia de una identidad colectiva es la condición para el cálculo de los costes y beneficios de la acción y las redes constituyen un nivel intermedio de fundamental importancia para la comprensión de los procesos de compromiso individual.

Las personas interactúan, se influyen mutuamente, negocian en el marco de estas redes y producen las estructuras de referencia cognitivas y motivacionales necesarias para la acción. La motivación es ciertamente



enraizada en las diferencias psicológicas individuales y en los rasgos de la personalidad (Galperin, 1956).

La efectividad de los incentivos sobre la motivación individual proviene del reconocimiento de su valor, pero los criterios de evaluación son siempre

interactivos y se establecen a través del intercambio activo en el interior de las redes a las cuales pertenecen los individuos. Las personas construyen sus orientaciones y hacen elecciones y adoptan decisiones en el ambiente que perciben.

II. REFLEXIVIDAD Y ACCIÓN COLECTIVA

La reflexividad no es autorreflexión. La reflexividad es el uso, por los agentes sociales, de la información que les llega constantemente acerca de ellos mismos, de su vida y del mundo. Y esa información desencadena procesos que sin ella no se hubieran producido, porque el futuro previsto por los agentes sociales queda afectado. Es un fenómeno causado por la capacidad intelectual del objeto de estudio de las ciencias sociales (es decir, el ser humano) y que tiene repercusiones fácticas.

La reflexividad es más bien un "reflejo", pulsión de respuesta dirán los más analíticos, de los efectos colaterales latentes producidos por la dinámica social; y en este sentido ocurre compulsivamente, se la desee o no y de forma manifiesta o invisible.

La nueva reflexividad, dota a los agentes sociales de medios de expresión muy bien comprendidos que les permiten responder y hablar sobre

cualquier tema, por conflictivo que sea.

La reflexividad cumple la misión de poder develar y hacer visibles conflictos sociales y así mismo operan como espejo de una realidad social que requiere de esos llamados de atención para legitimar y buscar solución a los problemas que hasta entonces les parecían normales sin dejar de ponderar la relevancia que simbolicen otra interpretación de esa realidad con un llamado al cuestionamiento.

La reflexividad se evidencia en tres dimensiones:

Reflexividad autoconsciente

La reflexividad autoconsciente implica un sujeto que toma conciencia del carácter reflexivo de sus acciones. Presentan tres características, creación de lazos informales o sumergidos y se trata de vínculos generados por las relaciones interpersonales al interior de las cuales se van construyendo las acciones colectivas.





La acción reflexiva, precisamente como el núcleo de esta reflexividad, despliega un conjunto de acciones críticas y constructivas de meditación comparativa y examinante. El continuo de acción colectiva debido precisamente a su estructura no jerárquica que facilita el surgimiento de liderazgos múltiples (Melucci, 2002).

Reflexividad autorreferente

Supone un agente que actúe sobre sí mismo y de modo recursivo tomando en consideración las consecuencias de sus acciones.

Aquí la atención está sobre la capacidad de los actores para actuar sobre sí mismos y reflexionar en torno a las consecuencias de sus actos lo cual supone un nivel de racionalidad y de percepción. Para esto es importante la relación vinculante y de solidaridad ampliada que fomentan el intercambio de apoyos y esfuerzos (Melucci, 2002).

Reflexividad constitutiva

La acción reflexiva se produce y condiciona debido a las consecuencias que se vuelcan sobre la red, para esto define situaciones y fundamenta su intervención. Esta reflexión construye marcos de significación alrededor de variables políticas, organizativas y estructurales para llegar a una legitimación de los problemas sociales (Melucci, 2002).

El análisis más cercano de los principales aspectos que ya se presentan en los movimientos sociales actuales, puede evidenciarse como favorable si incluye tanto la idea de la reflexividad como el carácter simbólico dentro de los planteamientos que defienden, así como en el carácter complementario de los dos más importantes enfoques constructivistas: el de los marcos de acción colectiva, y el de Melucci, como autoconciencia, autorreferencia y reflexividad constitutiva (Melucci, 2002).

Ahora bien, la reflexividad social aparece como uno de los mecanismos más desarrollados de la dinámica de la educación y se expresa en sus formas de autoconciencia, autorreferencia y construcción social de la realidad, soportando en buena medida las identidades y el conjunto de acciones colectivas de su proceso hasta el momento.

Al margen de la conciencia del actor o la reversión de sus acciones sobre sí mismo la realidad en la cual se desenvuelve, está constituida como tal por las definiciones de situación que este tiene; es decir, por las diversas categorizaciones situacionales que se elaboran en torno a los problemas que motivan la acción de los movimientos.

Es por eso que se asigna a los procesos educativos la función de agencias de significación colectiva, que difunden nuevos significados



en la sociedad; mientras que Alberto Melucci los analiza como sistemas de acción y mensajes simbólicos, que

desempeñan ese papel y resultan muy importantes en las sociedades complejas.

III. IDENTIDAD EN LA ACCIÓN COLECTIVA

El proceso de construcción, adaptación y mantenimiento de una identidad colectiva, refleja siempre dos aspectos: la complejidad interna del actor (la pluralidad de orientaciones que le caracterizan) y las relaciones del actor con el ambiente (otros actores, las oportunidades y restricciones) (Melucci, 1994).

La construcción de una identidad colectiva se refiere a una inversión continua y ocurre como proceso. Conforme se aproxima a formas más institucionalizadas de acción social, la identidad puede hacerse efectiva en formas organizacionales, sistemas de reglas y relaciones de liderazgo. En las formas menos institucionalizadas de acción, su caracterización es la de un proceso que debe ser activado continuamente para hacer posible la acción.

La identidad colectiva como proceso enlaza tres dimensiones fundamentales que distingo analíticamente, aunque en la realidad se entretajan: 1) Formulación de las estructuras cognitivas relativas a los fines, medios y ámbito de la acción; 2) Activación de las relaciones entre los actores, quienes interactúan, se

comunican, negocian y adoptan decisiones, y 3) Realización de inversiones emocionales que permiten a los individuos reconocerse.

La identidad colectiva es, por lo tanto, un proceso mediante el cual los actores producen las estructuras cognitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costos y beneficios de la acción; las definiciones que formulan son, por un lado, el resultado de las interacciones negociadas y de las relaciones de influencia y, por el otro, el producto del reconocimiento emocional (Melucci, 1994).

La identidad colectiva propone la exploración de una dimensión analítica clave en el caso del análisis sociológico de los fenómenos colectivos. La estabilidad o variabilidad, la concentración o difusión, la integración o fragmentación de tal dimensión variará considerablemente, aunque depende del grado de estructuración del fenómeno colectivo.

Los procesos que caracterizan la construcción de una identidad colectiva varían considerablemente, tanto en la intensidad como en la complejidad de las dimensiones





involucradas, de acuerdo con el tipo del fenómeno colectivo en cuestión. Los investigadores, cuando se enfrentan a las dimensiones colectivas de la acción social, no evitan preguntarse sobre las inversiones emocionales y cognoscitivas de los actores en esta construcción interactiva y comunicativa.

Los niveles de exposición de un individuo a ciertos recursos (cognitivos y relacionales) influyen en su posibilidad o no, de entrada en el proceso interactivo de construcción de una identidad colectiva. De este grado de exposición dependen las oportunidades individuales de participación en la negociación de esa identidad y, en particular: a) la

intensidad y calidad de la participación de un individuo y b) el punto de inicio y la duración de su compromiso.

Los factores circunstanciales pueden influir en la estructura de oportunidades y en sus variaciones, pero la forma en que estas oportunidades son percibidas y usadas depende del acceso diferencial de los individuos a los recursos de identidad.

Los procesos cognitivos superiores definen la reflexividad de los individuos y los grupos que configuran la identidad y sobre todo determinan la respuesta motivacional para la participación y el empoderamiento de procesos transformacionales tanto individuales como colectivos.

IV. CONCEPTO DE CIUDADANÍA

El concepto de ciudadanía se fundamenta en la condición de ciudadano, y el ciudadano es aquel que pertenece a una comunidad política, adscrito a una serie de derechos y deberes y con la capacidad de participar en dicha comunidad. "La ciudadanía es un estatus otorgado a aquellos que son miembros de una comunidad de manera absoluta. Todos los que gozan de ese estatus son iguales con respecto a los derechos y deberes que dicho estatus confiere" (Marshall, 2004).

El concepto de ciudadanía universal nace en el seno del

movimiento de la Ilustración, entendida no tanto como época histórica cuanto el espíritu que promovió el ejercicio crítico y autónomo de la razón, en su proceso de secularización del sometimiento y dominación religiosa. Estos procesos de emancipación que, en su sentido kantiano, nos llevaría a dicha ciudadanía global o universal, a través del uso público de la razón, que, con sujeción y desarrollo de los principios del derecho y de la moralidad, posibilita a los individuos el logro de una constitución civil justa y el progreso continuado hacia lo mejor.





La urgencia de arraigo nos lleva a la ciudadanía inscrita en una comunidad. La conceptualización moderna de ciudadanía surge en el marco de una soberanía, basada en el contrato social en torno a unos principios que se requieren universales. Esta ciudadanía nacional implica también un vínculo con principios conceptuales de patriotismo. Después de los advenimientos de los nacionalismos exacerbados, cuyo desarrollo conflictivo originó las dos guerras mundiales, "las naciones buscaron pactos internacionales que fundamentarán alianzas de convivencia, organismos supranacionales que, respetando la soberanía nacional, frenaran cualquier intención expansionista" (Nussbaum, 1999).

Los principios de libertad e igualdad son los valores rectores de las sociedades modernas y son valores que cristalizan en el concepto de ciudadanía. Dado así el panorama teórico la ciudadanía puede ser entendida como el contrato que vincula a las personas con una comunidad política particular y que garantiza el respeto por igual de sus libertades y derechos. Adicionalmente a esto, la ciudadanía demanda obligaciones para con nuestra comunidad. Entonces, reivindicar la ciudadanía hoy día es reivindicar la libertad y la igualdad tal como hoy las entendemos, y esto, en cualquier democracia, es una tarea siempre necesaria.

Los principios de ciudadanía que han de reivindicarse son los que entrañan protección de la libertad individual, participación política y ejercicio de la libertad individual en el terreno público de la sociedad civil.

Los principios de ciudadanía involucran los valores de libertad e igualdad. La práctica de ciudadanía se evidencia es un contrato de obligaciones y derechos que vincula a las personas con una comunidad política particular. La categoría de ciudadanía no puede significar la eliminación de la libertad individual ni su subordinación a fines colectivos. La lucha por la libertad individual no puede descuidar la participación política. La vida política es la garantía de la libertad individual. La acción participativa en la sociedad civil también forma parte del ejercicio y del disfrute de la ciudadanía en las democracias modernas. La evidencia de un espacio público de ejercicio pleno de la libertad individual es lo que permite el pluralismo en la sociedad.

De todas maneras, ciudadanía y clase social serían una prolongación de la obra de Weber sobre la clase y el estatus. Si Weber se concentró en los efectos del mercado sobre las jerarquías de estatus tradicionales, Marshall analizará las consecuencias del moderno estatus de ciudadano para las desigualdades generadas por el mercado. Para el autor mencionado, es uno de los textos que supuso la



reorientación de toda la discusión de la estructura social después de la guerra, pues, de hecho, se podrían rastrear sus influencias en Bendix, Parsons o Giddens.

Además, habría un paralelismo entre el proceso de quiebra anómica en Durkheim y el proceso de génesis de la ciudadanía en Marshall. En ambos casos, aunque con diferencias evidentes, se intenta dar una explicación a los cambios en las clasificaciones sociales.

“Analizar la ciudadanía como si fuese una cuestión de exclusión o inclusión de la clase social es eclipsar una gran variedad de dimensiones de la vida social que han sido centrales en las luchas de ciudadanía (...) El conflicto de clase puede haber sido un medio importante para el desarrollo de los derechos de ciudadanía, pero en ningún modo es el único a examinar” (Held, 1989).

Teorías sobre ciudadanía

Marshall hizo una contribución trascendental a las teorías de la ciudadanía al incluir los derechos sociales en la definición de ciudadanía moderna. La definición que él formuló, aporta “una aclaración de la constitución política y jurídica de la vida socioeconómica, un tema que se ha redescubierto recientemente en la sociología económica” (Somers, 1999).

El autor considera la existencia de tres problemas que es importante analizar para hacer un replanteamiento fundamental entre ellos: el espacio, el tiempo y la agencia. En aspectos de tiempo, Marshall señala la evidencia de covariación sincrónica entre etapas de desarrollo capitalista y etapas de ciudadanía política y jurídica. En relación a temas de espacio sostiene que la suplantación de prácticas locales por prácticas nacionales es una condición de la ciudadanía moderna que concebía como el “producto de una transformación social holística hacia una coexistencia de la auténtica igualdad jurídica con desigualdades económicas” (Somers, 1999).

Adicionalmente sobre temas de agencia el autor, aunque se orienta más por la definición de agencia anónima, cada etapa de ciudadanía que el establece a modo de conclusión “representa las necesidades de desarrollo de una clase social en ascenso” (Somers, 1999).

Respecto al tiempo se identifica que existieron prácticas participatorias, y lo que no está claro es que si todos tenían posibilidades reales de participación, como los campesinos, en procesos jurídicos y gubernamentales y en disputas públicas. En relación con el espacio, las diferencias regionales indican que la formación de la ciudadanía moderna no se corresponde con la sustitución del localismo por su sistema exclusivamente nacional.



En la agencia los actores en las relaciones de la formación de la ciudadanía de Marshall con las clases sociales en desarrollo cuya relación con el cambio social las lanza periódicamente a la vanguardia de los movimientos para ampliar la ciudadanía.

Parece interesante, pues, que haya cada vez más invocaciones a una "teoría de la ciudadanía" que se ocupe de la identidad y de la conducta de los ciudadanos individuales, con inclusión de sus responsabilidades, roles y lealtades. Sin embargo, hay riesgos generales en esta búsqueda. Lo fundamental es que el alcance de una "teoría de la ciudadanía" es potencialmente ilimitado, ya que prácticamente todo problema de filosofía política implica relaciones entre ciudadanos o entre los ciudadanos y el Estado.

En este contexto, precisamente, evito este peligro centrándome en dos cuestiones generales que, en opinión de los teóricos de la ciudadanía, fueron desatendidas como resultado del excesivo énfasis que ha puesto la filosofía política reciente en las estructuras e instituciones. Se trata por lo tanto de las virtudes cívicas y de la identidad ciudadana.

Los fundamentos de Marshall, afirman que la más plena expresión de la ciudadanía requiere un Estado de bienestar liberal-democrático. Al sustentar a todos los derechos civiles, políticos y sociales, este Estado asegura

que cada integrante de la sociedad se sienta como un miembro pleno, capaz de participar y de disfrutar de la vida en común. Allí donde alguno de estos derechos sea limitado o violado, habrá gente que será marginada y quedará incapacitada para participar.

Las propuestas de explicación sobre teorías de ciudadanía identifican que la ciudadanía es un proceso de institucionalización del lazo entre el individuo y la sociedad política que se caracteriza por dos movimientos: uno de extensión, que implica la adquisición progresiva de la misma por el conjunto de los miembros de una sociedad política; y otro de comprensión, que refiere a la tendencia a multiplicar sus dimensiones.

Los estudios sobre ciudadanía y clase social de Marshall fundamentan que la revolución Inglesa de 1689 y la aparición de los derechos civiles se consolidan luego durante el siglo XVIII. El sujeto de derecho, que goza de las libertades de expresión y culto, así como del derecho de negociar y vender su fuerza de trabajo, se constituye en la clave y el fundamento del surgimiento del liberalismo económico. "Los derechos civiles fueron una conquista contra el absolutismo que abrió progresivamente el paso a la modernidad" (Marshall, 2004).

Los trabajos de sociología histórica de Marshall sitúan el acto de este proceso a fines del siglo XVIII,





luego de las revoluciones francesa y americana y sus efectos se hicieron visibles durante los siglos XIX y XX. Los principales derechos que entran en escena son los derechos políticos, que habilitan a los individuos a representar a sus semejantes, o a ser representados en las instancias deliberativas y ejecutivas. La ciudadanía tomó, a partir de entonces, la forma específica de participación política.

Otra tendencia que incide en el análisis sobre ciudadanía es

la de pertenencia. El objetivo se fundamenta en hallar la manera de reconciliar las dos lógicas presentes en la institucionalización de la modernidad: la económica, creadora de desigualdades, y la democrática, fundada en el presupuesto de la igualdad. No se pueden alejar estas finalidades del contexto histórico en el cual se situó la producción de Marshall. En efecto, ya desde la década de 1940, la preocupación por las condiciones sociales de la democracia estaba presente en el debate intelectual.

V. CIUDADANÍA Y ESTADO BIENESTAR

No hay duda que la confianza ciega en el progreso evolutivo de la ciudadanía se ha desmoronado por completo. Los sueños de Marshall sobre la superación de las clases sociales a través de una ciudadanía cada vez más expansiva, ya no encuentran sustento en el marco de una sociedad cada vez más corporativizada y más diferenciada. Sin embargo, esto no nos autoriza a ver en las formas multiculturales el devenir de las adaptaciones de lo que supo ser un concepto revolucionario. Dado que el universalismo no puede dar cuenta de la totalidad social, tampoco lo hará el relativismo extremo, que en sus expresiones más acérrimas coloniza al Estado en virtud de su acumulación privada de poder.

El estudio de los procesos intelectivos y cognitivos sobre

la construcción de la realidad ideológica del estado de bienestar y la estructuración del conocimiento se da, por lo tanto, en dos momentos: primero es la competencia entre actores colectivos por la imposición o el bloqueo de las categorías de riesgo como identidades sociales; después, la competencia entre categorías de riesgo por la imposición de su definición de los riesgos.

Los logros sobre imposición de cada uno de los derechos, las personas, no los ciudadanos, han tenido que luchar realizando, por ejemplo, huelgas a las cuales no tenían "derecho", han debido acumular poder social y político para alterar el estado de fuerzas, imperante. Las personas han debido realizar política para desestabilizar lo político. Sin embargo en el mismo





momento en que el objetivo de estas luchas se vuelve un derecho y queda incorporado en la constitución, es el Estado el encargado de velar por su mantenimiento, cumplimiento y su reproducción en el mundo de la vida.

Es pertinente considerar que el siglo XX ha estado caracterizado, más allá de la lucha ideológica, de la guerra mundial y de las vicisitudes históricas del momento, por una política y por una ética que llevan a la búsqueda del mayor bienestar posible para la mayoría de los individuos, a través del crecimiento del estado de bienestar.

De alguna manera, se puede afirmar que el estado de bienestar tiene éxito y, por otra, se puede expresar que ha fracasado. Estaría tentado en afirmar que ha tenido éxito, cuando ha logrado incluir una cuota de población excluida de los derechos de bienestar, pero realmente no es así. "Precisamente cuando ha incluido, en efecto, también ha excluido" (Luhmann, 1995).

El estado de bienestar se puede sostener que representa la más grande conquista política de la modernidad y, al mismo tiempo, su límite estructural. Si alguien quiere ir más allá de este límite, en el sentido de expandir más aún el modelo industrial fordista o bien keynesiano del estado de bienestar, la sociedad cambia de forma, vuelve a ser "otra entidad", una entidad distinta.

La sociedad moderna se ha

construido mediante procesos de diferenciación que han "acrecentado" en los organismos sociales el uso sistemático de algunas distinciones básicas. Principalmente dos: la distinción individuo/Estado y la distinción masa/particulares. Estas dos distinciones están en la base de la ciudadanía moderna y de sus derechos. Lo que comporta ciertas contradicciones, como el hecho que la ciudadanía moderna sea llamada "social" cuando en verdad es "individualista" y sus derechos sean llamados universalistas cuando en realidad son "selectivos".

En palabras de Dahrendorf, la ciudadanía es la práctica política de élites iluminadas que extienden hacia grupos de individuos preferentemente excluidos las titulaciones incondicionadas para poder disfrutar de los bienes producidos por el libre mercado. La ética sobre la cual se basa esta concepción es ligeramente individualista y paternalista.

Las sociedades occidentales tienen que afrontar hoy los siguientes dilemas, frente a la crisis ya difundida y cada vez más fuerte del estado de bienestar:

- "Garantizar más libertad a los ciudadanos pero, al mismo tiempo, responsabilizarlos más hacia las consecuencias de sus comportamientos privados;





- Garantizar más autonomía (autogestión) a las esferas sociales intermedias pero, al mismo tiempo, orientarlas hacia el bien común;
- Garantizar más seguridad social pero evitar la burocratización de la sociedad;
- Garantizar más igualdad social pero también más respeto a las diferencias (por ejemplo, culturales o de género);
- Responder a las exigencias de cada individuo pero también favorecer la solidaridad entre las personas;
- Abrirse a la globalización pero también responder a las exigencias locales" (Arendt, 1964).

Estos dilemas se han afrontado según diversas modalidades, que tardaría mucho tiempo en discutir. En definitiva, "estas modalidades han tendido a desvincular el sistema de bienestar del Estado y hacer de él una especie de campo intermedio entre las funciones de la decisión política del Estado y la llamada sociedad de bienestar" (Arendt, 1964).

Las soluciones que hoy se ponen sobre la mesa para responder a los problemas del estado de bienestar, se inspiran en tipos de lógicas que solo en mínima parte hacen frente a

las exigencias de una cultura civil del mundo vital. Estas son las lógicas, por un lado, de la integración sistémica y, por otro, de la integración social. En primera instancia, se trata de asegurar el estado de bienestar por vía sistémica. En segunda, por vía de la sociedad civil.

La ciudadanía y el gobierno según lógicas sistémicas. Este tipo de regulación es el heredero de lo político, y de lo funcional del Estado que sostiene el marxismo y varias ideologías socialistas, que ahora se ven y operan como iniciativa de la comunicación sistémica.

Las prácticas de ciudadanía y el gobierno según lógicas de integración social funcionan como un tipo de regulación que opera para la regulación y la emancipación de una nueva sociedad civil, en la cual son los sujetos individuales con sus grupos y asociaciones los que operan para construir el bienestar en la dinámica del cuidado, la amigabilidad y la tolerancia.

Las nuevas clases medias que fundan su estatus en la educación, en sus discursos sobre el estado de bienestar, las nuevas necesidades, el pluralismo del bienestar, las críticas contra la burocratización y profesionalización del bienestar, empiezan ya a hacer prevalecer el principio de la elección individual por encima del de la solidaridad social. La percepción de la amenaza por la clase obrera en la competencia posicional



por los bienes del estado de bienestar, le lleva a deslegitimar el universalismo y a entronizar al individuo y a su libertad

como bien sagrado irreconciliable con la igualdad.

VI. CONCLUSIONES

La ciudadanía es una sordina: no acaba con la desigualdad social, pero la hace legítima, y, por lo tanto, apaga sus incendiarias consecuencias negativas para el orden social. La ciudadanía atenúa el resentimiento de clase.

Los procesos que caracterizan la construcción de una identidad ciudadana varían considerablemente, tanto en la intensidad como en la complejidad de las dimensiones involucradas, de acuerdo con el tipo de fenómeno social en cuestión. Los investigadores, cuando se enfrentan a las dimensiones colectivas de la ciudadanía, no pueden seguir evitando preguntarse sobre las inversiones emocionales y cognoscitivas de los actores en esta construcción interactiva y comunicativa.

Los niveles de exposición

de un individuo a ciertos recursos (cognoscitivos y relacionales) influyen en su posibilidad o no, de entrada en el proceso interactivo de construcción de una identidad ciudadana. De este grado de exposición dependen las oportunidades individuales de participación en la negociación de la ciudadanía y, en particular: a) la intensidad y calidad de la participación de un individuo y, b) el punto de inicio y la duración de su compromiso.

Los procesos cognitivos superiores definen la reflexividad de los individuos y los grupos que configuran la ciudadanía y sobre todo determinan la respuesta motivacional para la participación y el empoderamiento de procesos transformacionales tanto individuales como colectivas.



LITERATURA CITADA

- Arendt, H. (1964). *Vida activa*.
- Held, D. (1989): *Citizenship and autonomy*, en D. Held y J. B. Thompson (eds.), *Social Theory of Modern Societies*, Cambridge UP, Cambridge.
- Luhmann, N. (1995). *Teoría política en el Estado de Bienestar*. Madrid, Alianza.
- Marshall, T.H. (2004). *Ciudadanía y Clase social*, Buenos Aires: Losada.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*, Barcelona.
- Somers, M. R. (1999). *La ciudadanía y el lugar de la esfera pública: un enfoque histórico*, en Soledad García y Steven Lukes (comps), *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid. Siglo XXI.
- Galperin, P. (1956). *Introducción a la psicología*. Moscú. Ed. Progreso.
- Melucci, A. (1994). *Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales*, en Zona -Abierta 69.
- Melucci, A. (1994) ¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?, Laraña y Gusfield (eds.) *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ortega, A. y Gasset, J. (1995). *El hombre y la gente*. Madrid, Alianza editorial.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid, Temas de Hoy.
- Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Cap. 6: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo. Ed. Grijalbo. México.

CÓMO VIVEN LOS ADOLESCENTES SU SEXUALIDAD

HOW THE ADOLESCENTS LIVE THEIR SEXUALITY

LUCÍA GONZÁLEZ S.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



CÓMO VIVEN LOS ADOLESCENTES SU SEXUALIDAD

Lucía González S.¹

PALABRAS CLAVES: sexualidad, Adolescente, Promiscuidad, Masturbar, Homosexualidad, Abstinencia

KEY WORDS: sexuality, Adolescence, Promiscuity, Masturbate, Homosexuality, Abstinence

RESUMEN

El presente ensayo tiene por objetivo fundamental enfocar de manera clara, transparente y con la mayor responsabilidad posible, un tema tan complejo y difícil como es la SEXUALIDAD en LA ADOLESCENCIA. Difícil por su contenido profundo y de importancia humanística, tanto individual como social, pero más aún por su alto contenido disperso en información y visión del tema, cayendo de manera fácil en prejuicios y generalidades que obstruyen su naturaleza, que en esencia, debería ser tomada de la manera más simple y espontánea, pues nuestra condición nos impulsa por ley instintiva a convivir con nuestra sexualidad en los términos más naturales.

Sin embargo, el entorno, los medios de información, y comunicación, los prejuicios sociales y una serie de fenómenos más que enfoca el presente ensayo, les brindará la posibilidad de observar la sexualidad y a nuestros jóvenes desde una perspectiva positiva y encaminada en el rescate de valores que en nuestro país, aún los tenemos, por no decir rescatarlos.

Cualquier esfuerzo que motive y genere conocimiento de nosotros mismos, de lo que nos compone, en estructura individual y social, provocará un despertar a estos impulsos humanos, muy humanos de manera más concienciada, libre de prejuicios, tabúes y retaliaciones sociales.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (algonzalezs@puce.edu.ec)





ABSTRACT

The following essay has the purpose to focus on a clear and transparent reflection about a huge and controversial topic sexuality and adolescence. It is difficult to talk about it because of its deep content and humanistic importance not only because we risk his nature or because we can generalize our criteria , it could be better if we simply run the topic naturally and of course our ontology is going to guide the way of living with our sexuality.

The environment and the society have a great influence through

the information and mass media, the social prejudices and a bunch of phenomena included in this essay. This essay will share the possibility to look at sexuality and our young people with a deep and positive perspective with the purpose to try to rescue our hidden values.

Every kind of effort that provides a self learning about what we are made of in our individual and social structure will determine human nature as a natural approach with no prejudices, taboo and social punishment.

I. INTRODUCCION

Día a día se comenta con mayor intensidad y con mucha seguridad la forma precipitada e irresponsable con la cual los adolescentes viven su sexualidad; dentro de esta precipitación e irresponsabilidad se involucra a: la falta de información y guía adecuada con la cual se desenvuelven en las relaciones sexuales, la edad temprana en la cual los jóvenes inician su vida sexual, el embarazo no deseado, la promiscuidad, las enfermedades de transmisión sexual, la masturbación, la homosexualidad.

Es importante referirse en primer lugar a la falta de información y guía adecuada con la que cuentan

los adolescentes para tomar decisiones en su vida sexual. En febrero del 2011, se realizó una encuesta a grupo de 200 adolescentes de entre 12 y 18 años en la zona urbana de la ciudad de Quito; esta encuesta fue aplicada por los estudiantes de sexto nivel de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de la asignatura de Psicología del Desarrollo Humano II, (González et al., 2011). Esta encuesta se la realizó con la finalidad de obtener información acerca de diferentes temas relacionados con el "Cómo viven los adolescentes su sexualidad." Entre los temas planteados en esta encuesta se incluyó el tema de la cantidad y la calidad de información



que reciben los adolescentes acerca de la sexualidad.

Un 90% de los encuestados, afirman que han recibido clases de educación sexual en las instituciones educativas a las cuales asisten, pero un 67% de este grupo afirma que la información que allí han recibido, es muy básica y poco clara. Según la encuesta, explican que la información recibida enmarca las enfermedades de transmisión sexual y los métodos anticonceptivos.

Conforme a la revisión del pensum programado para las instituciones educativas, en el área de educación sexual de acuerdo con lo planteado por el Ministerio de Educación, se incluyen los siguientes temas generales: (Baldeón Valencia, 2008)

- "Identidad de género y orientación sexual
- Relaciones interpersonales
- Derechos humanos
- Salud sexual y reproductiva"

Paralelamente a esta información, se debe incluir aquella que los adolescentes reciben por parte de sus padres o adultos, es decir la información que reciben en casa. Pero lamentablemente existe en este proceso un conflicto grave. De acuerdo

con lo expuesto por (Rice, 2000) los padres en general no realizan un buen trabajo cuando de la comunicación con sus hijos se trata en relación con la educación sexual. Se plantean algunas razones principales:

1. Algunos padres sienten demasiada vergüenza.
2. Algunos padres no están informados y no saben como explicar el tema a sus hijos.
3. Algunos padres temen que el conocimiento llevará a la experimentación sexual; no hablan a sus hijos porque quieren que sigan siendo inocentes.
4. Algunos padres hablan poco y muy tarde.
5. Algunos padres constituyen un ejemplo negativo en casa.

En general el tema se enmarca en que los adolescentes reciben muy poca información clara y precisa acerca de la sexualidad. La guía adecuada más bien se convierte en información confusa e incompleta, se crean muchos tabúes acerca de lo real y mítico, y además inculcan en los jóvenes prejuicios que se verán reflejados en su comportamiento sexual; entre estos: machismo, ignorancia, vergüenza, culpa, insatisfacción, irrespeto, abuso.

Actualmente, gracias a la





facilidad de adquirir información, los jóvenes adolescentes tienen acceso a temas de sexualidad con información amplia en cantidad y variedad. Como se conoce, los medios de comunicación masiva, envían permanentemente mensajes vinculados con la sexualidad, es decir, información directa o indirecta que está enlazada con las relaciones sexuales. Claro está que a pesar que uno de los objetivos principales de los medios de comunicación masiva es el de EDUCAR, en general el resultado de su gestión se acerca muy poco al cumplimiento de este objetivo.

La televisión en primer lugar, presenta pocas opciones de programación guiada hacia la educación, menos aún acerca de una guía acerca de la educación sexual. Normalmente la información transmitida por este medio está muy relacionada con la sexualidad pero no se encamina a una formación o educación, sino que simplemente se enfocan a transmitir programación que aumente su nivel de audiencia.

Conscientes de la curiosidad e interés del ser humano, y en especial de los jóvenes adolescentes por los temas sexuales, los medios de comunicación aprovechan este interés y transmiten programas que tienen mucha información acerca de la sexualidad, pero absolutamente desenfocada y sin guía.

Otros medios de comunicación

masiva, hoy en día con mucha menos audiencia adolescente que en la década anterior, también transmiten programación llamativa acerca de la sexualidad, con menos intensidad, pero sin guía adecuada para su audiencia. En complemento con esta realidad, actualmente, la internet es el medio por el cual los adolescentes pueden acceder a todo tipo de información y obviamente también a temas relacionados con la sexualidad.

En la red existe un sinnúmero de páginas, "blogs", artículos, comentarios, videos, imágenes, articulados con la sexualidad. Algunas de ellas con información mucho más profunda que en otras, pero en general todas con acceso libre por todo tipo de público con inclusión de los adolescentes. Tomando en cuenta que en la etapa de la adolescencia, tanto los chicos como las chicas tienen muchas inquietudes acerca de la sexualidad, es obvio entonces que tras esta realidad el internet es una fuente efectiva para satisfacer esta búsqueda de información acerca del tema.

Existen otras fuentes de las cuales los adolescentes reciben información acerca del tema, como por ejemplo: amigos, libros y revistas, películas, hermanos mayores o familia, médicos, grupos religiosos, otras. En general de acuerdo con (Rice, 2000), los adolescentes reciben mucha información por parte de sus amigos o pares, de hermanos mayores y de libros





y revistas. Con este dato, es importante analizar que sea cual fuere la fuente que brinde la información acerca del tema, es indispensable que los adolescentes puedan manejar su vida sexual de manera natural y positiva con guía adecuada y solvencia en el tema.

En los resultados de la encuesta aplicada a los adolescentes que viven en Quito, entre los temas de inquietud con mayor incidencia están: la primera relación sexual, la pérdida de la virginidad, la masturbación, el enamoramiento, el embarazo, el amor.

Se remarca mucho el hecho de asimilar la sexualidad como un proceso natural y parte inherente del ser humano. Es lógico que este proceso esté envuelto en confusión, duda, temor y que resulte muy complejo conversar acerca del tema. Lógico porque la sexualidad, además de ser parte natural del individuo es un tema que involucra otros aspectos humanos, como por ejemplo el placer, la satisfacción, la virilidad y feminidad, moralidad, entre otros. En nuestro medio, rara vez una persona adulta puede hablar abiertamente del tema de la sexualidad, peor aún del sexo o la relación sexual; tampoco es fácil que si un individuo habla abierta y directamente de este asunto, el auditorio brinde una retroalimentación clara y directa, sino que más se limitarán a escuchar. Entonces, si los adultos, maduros, con criterio formado, seguros de sí mismos, tienen

dificultad para tratar el tema, menos aun los adolescentes podrán hacerlo, si consideramos que en esta edad atraviesan un proceso de profunda inquietud y confusión.

La edad de inicio en la vida sexual también es un tema de mucha importancia para los adolescentes. De acuerdo con la encuesta realizada (González et al., 2011) un 43,14% de los varones adolescentes encuestados afirma que no han tenido relaciones sexuales, y el 56,86% han tenido relaciones sexuales, siendo los 16 años la edad de mayor incidencia con un 13,07% de adolescentes varones que tuvo su primera relación sexual en esta edad. En el caso de las chicas las cifras son diferentes, el 76,05% de las adolescentes encuestadas respondieron no haber tenido relaciones sexuales, y solo el 23,95% acepta haber tenido relaciones sexuales, el 18,56% dice haber tenido relaciones sexuales a los 16 años, que también es la edad de mayor incidencia para la primera relación sexual.

El inicio de la adolescencia, y con ello la pubertad, se marca especialmente por los cambios físicos tanto en las niñas como en los niños, que de a poco irán transformándose en mujeres y hombres respectivamente, pero también se marca porque los jóvenes adolescentes tienen gran interés por el sexo, van poco a poco concientizándose acerca de sus impulsos, deseos y necesidades acerca





de su sexualidad. De la mano la relación entre género también se intensifica, es decir, los chicos tendrán mayor interés por las chicas y viceversa y siempre enmarcada en un medio de sexualidad. Ya sea en la conversación, en el comportamiento, en su lenguaje o en cualquier forma de expresión siempre se involucra la intención natural del sexo. En este sentido cabe recalcar que la sexualidad no es solamente la relación sexual, sino que esta involucra los sentimientos de amistad, amor, la moral, los principios, el respeto, la intimidad, la personalidad individual, la imagen social, etc.

Basados en esta realidad, es claro que el chico y chica adolescentes tienen gran inquietud por conocer y experimentar la sexualidad en toda su extensión. (Coleman & Hendry, 2003) Presenta los datos estadísticos de varios estudios de investigación que datan desde los años 60 al 2000, en los cuales confirman que la edad de inicio de la sexualidad por parte de los adolescentes es cada vez más temprana. En general se puede concebir este hecho por varios factores, por ejemplo (Ardilla Serrano, 2007):

“Las actitudes hacia la sexualidad y el comportamiento sexual han cambiado, tanto entre la nueva generación como la antigua; muchos padres adoptan una posición intermedia, reconocen la sexualidad activa de sus hijos pero no la permiten

expresamente. A los jóvenes, según su propia expresión, les gustaría abrirse y ser francos con sus padres, pero no les gusta ser interrogados y consideran que su actividad sexual es un asunto propio.”

Según P. Rice (2000) existen varios factores que varían el comportamiento del adolescente en referencia con su primera relación sexual: por ejemplo, si tiene novio o novia hay mayor probabilidad a las relaciones sexuales más temprano; así mismo, si el adolescente ha tenido citas formales a edad prematura, también la primera relación sexual será más pronto. Aquellos jóvenes adolescentes que han tenido su primera relación sexual a edad inadecuada, manifiestan mayor tendencia a ser más permisivos posteriormente que aquellos que lo hacen más tarde. Los jóvenes adolescentes que se muestran más atractivos físicamente, demuestran mayor tendencia a su primera relación sexual a edad más temprana. Las chicas suelen ser menos permisivas que los chicos, aunque esta tendencia se va disminuyendo poco a poco.

El que los jóvenes adolescentes busquen experimentar su vida sexual cada vez a más temprana edad, está basado claramente por su necesidad de conocer, de experimentar sensaciones naturales que su cuerpo y mente les impulsa. Ellos saben que la sexualidad encierra una serie de sensaciones





que seguramente les causará placer y satisfacción, pero lamentablemente, la falta de guía y educación acerca de su propio cuerpo, de su capacidad de sentir placer, de manejar su deseo sexual, de reconocer la intimidad, conduce a los adolescentes a tener experiencias negativas y frustrantes durante su primera relación sexual y muchas veces a lo largo de su vida sexual.

La ignorancia del joven adolescente acerca de la sexualidad, acompañada de un inmanejable deseo sexual, lo conduce a cometer una serie de errores que a su vez acarrearán consecuencias difíciles de enfrentar. Puntualmente se refiere a un embarazo no deseado. Idealmente se entiende que un embarazo no deseado puede prevenirse por medio de una información de los métodos anticonceptivos, según (Saavedra et al., 2006 en Rivera & Aragón, 1999).

El conocimiento sobre el uso de métodos anticonceptivos permite tomar decisiones oportunas y adecuadas sobre la reproducción de manera libre, responsable e informada y contribuye al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos de las personas y mejorar y mantener el nivel de salud.

Es muy cierto que gracias a la información que los jóvenes conozcan,

acerca de los métodos anticonceptivos, van a prevenir los embarazos no deseados, pero es necesario anotar que más que conocimiento, debe estar inculcada la convicción y decisión de utilizarlos. Muchos jóvenes conocen claramente la utilización de los métodos anticonceptivos, pero el momento de la relación sexual existen otros factores que impiden su uso.

Este tipo de factores pueden ser: una falta de comunicación entre la pareja, prejuicio en su uso, tabúes para la percepción de la pareja (si es que el hombre o la mujer conoce mucho acerca del tema sexual, es mal visto), temor a ser descubiertos, señal errónea de falta de confianza entre la pareja (si utilizas anticonceptivos entonces desconfías de mí).

Idealmente el conocimiento del uso de anticonceptivos debe estar complementado con una conciencia de la necesidad de su uso. Es decir, que cada vez que el adolescente tiene relaciones sexuales, entonces debe estar consciente de la necesidad de su uso, siendo que esto esté representado por la convicción. Esta conciencia y convicción se logra a base de educación sexual, la misma que está enfocada en: autovaloración, autoestima, derechos humanos, aceptación del cuerpo y del placer. Normalmente este enfoque de educación sexual debe iniciarse desde la primera infancia, caso contrario, su asimilación presentará mayor resistencia.





La frustración sexual sigue en aumento debido a la poca comunicación que existe acerca del tema. Pocas veces el individuo se informa de manera formal acerca de la sexualidad, sino que su conocimiento lo va adquiriendo de manera irregular y muchas veces equivocada. Esta situación se ve aun más preocupante cuando incluso entre las parejas existe poca o nula comunicación acerca de su sexualidad.

Se incluye la cuestión de la insatisfacción sexual porque este puede ser un factor que impulsa a los jóvenes adolescentes a la promiscuidad, simplemente con la intención de encontrar aquella satisfacción o placer que difícilmente han hallado en sus primeras experiencias sexuales y muchas veces tampoco en las posteriores.

Generalmente la promiscuidad está considerada como una conducta juzgable, no bien vista, reprochable. Según el Diccionario de la Lengua Española, vigésima segunda edición, Espasa, 2001 tomo 8, "promiscuidad significa convivencia con personas de distinto sexo. Promiscuo/a: se dice de la persona que mantiene relaciones sexuales con otras varias, así como de su comportamiento, modo de vida, etc." De acuerdo con lo planteado por (Martínez, 2008). A esto habría que añadirle que esa actitud no les supone ningún problema de tipo moral o psicológico, ya que el individuo

promiscuo es consecuente con sus actos y disfruta plenamente de sus relaciones.

En una percepción subjetiva, existe la idea que los adolescentes una vez que han iniciado su vida sexual, la viven de forma promiscua, principalmente por su búsqueda de experiencias e información. Basándose en esta inquietud, en la encuesta realizada (González et al., 2011) se indagó acerca del tema. Un 39,86% de los adolescentes varones encuestados que mantienen una vida sexual activa aseguran que mantienen una pareja estable, y el 50,52% de las mujeres adolescentes que mantienen una vida sexual activa, dicen que mantienen una pareja estable.

(Serrano, 2007) "Los jóvenes no son tan promiscuos como cualquiera se puede imaginar, tienden a establecer relaciones sexuales significativas y respetarlas por medio de la fidelidad."

(Serrano, 2007)

Los jóvenes adolescentes tienen ideas afianzadas de lo que es correcto e incorrecto, en lo que a sexo se refiere. La ética predominante implica que el sexo es lícito mientras la pareja lo desee y no implique ningún tipo de perjuicio para ninguno de ellos.

El tema de la promiscuidad está





relacionado con el enamoramiento, si el joven está enamorado, mantendrá estabilidad en su relación y con ella su pareja para la relación sexual, según el trabajo de investigación detallado en Saavedra et al., (2006), aseguran que la mayoría de mujeres adolescentes tienen relaciones sexuales con alguien de quien están enamoradas. A pesar que el porcentaje en varones es menor, muchos de ellos aseguran mantener fidelidad con sus parejas en sus relaciones sexuales.

Se conoce que la promiscuidad acarrea consecuencias. Las enfermedades de transmisión sexual (ETS), son una de ellas. Normalmente los jóvenes conocen acerca de los tipos de ETS, las causas, las características, las repercusiones, etc., pero a pesar de ello, mantienen una vida sexual promiscua. Según la teoría de características inmaduras del pensamiento de los adolescentes de (Elkind en Papalia, 2005).

La característica de fábula personal se caracteriza por la idea que tienen los adolescentes que son especiales, que su experiencia es única y que no están sujetos a las reglas que rigen al resto del mundo ("las drogas atrapan a los otros, no a mí" o "nadie ha estado tan profundamente enamorado como lo estoy yo"). Esta forma especial de egocentrismo subyace a comportamientos más arriesgados y autodestructivos.

La bibliografía acerca de la sexualidad hace referencia a la dificultad de realizar investigación acerca de la sexualidad, debido a la poca información que los individuos investigados proveen. Es muy difícil conseguir que tanto hombres como mujeres respondan de manera sincera a las preguntas relacionadas con su vida sexual (Arnett, 2008).

"Aunque sabes que (la masturbación) es normal y todo eso, sigues poniendo seguro a la puerta. No andas por ahí avisando que lo haces. Están todas estas bromas como: "¿Qué vas a hacer hoy después de la escuela?" "Oh, voy a casa a masturbarme." "ja, ja, ja." Eso. Pero aunque todos lo hacen y todos saben que lo hacen, sigues pretendiendo que tú no."

Johnny, 15 años (en Bell, 1998)

El tema de la masturbación en los adolescentes es muy analizado por los investigadores. Causa en los jóvenes sentimientos encontrados, porque al momento de practicarla, sienten placer, pero ese mismo placer les produce un sentimiento de culpa y remordimiento, basados principalmente por prejuicios sociales. Así, para enfocar el placer de manera más textual (Gastaldi & Perelló, 1991).

El placer sexual tuvo, hasta hace poco, muy mala prensa.





Pero la evolución de la cultura sexual permitió que se reconociera, entre otras cosas, la inocencia radical del placer sexual, antes cuestionada por los que consideraban lo sexual como algo meramente instintivo, opuesto a la dignidad y excelencia de la razón. Hoy han quedado atrás los tiempos en que únicamente se toleraba el placer en vistas de la procreación. Se ha comprendido que así como la sexualidad no es en realidad negativa, tampoco el placer que la acompaña debe estar envuelto en sentimientos de vergüenza o de desprecio; es una realidad positiva que haya que asumir con los límites y las satisfacciones que procura.

Normalmente se cree que los varones adolescentes son quienes practican la masturbación en primer lugar, y de acuerdo con las estadísticas (Arnett, 2008) el varón adolescente inicia con la masturbación aproximadamente a los 13 años, el 90% de ellos la practican a los 20 años; en un promedio un joven adolescente se masturba 5 veces a la semana.

En el caso de las chicas la situación es distinta, solo el 33% de ellas inicia la masturbación a los 13 años, y el 60-70% inicia la masturbación a los 20 años.

En general la bibliografía referente a la masturbación la enfoca como algo inofensivo y natural, brindan una guía para percibirla como normal, pero al profundizar más, es necesario proponer ciertos aspectos positivos que el joven adolescente obtiene con este acto. En primer lugar la masturbación permite a quien la practica, lograr una sensación de placer, tal como se ha mencionado anteriormente, pero además, permite que el individuo logre una sensación de alivio y relajamiento frente a la ansiedad que produce el deseo sexual insatisfecho. Paralelamente y con mayor importancia, se asegura que la masturbación, permite al adolescente conocer su propio cuerpo y sus niveles de placer, es decir, conocerse a sí mismo y poder dominar su deseo sexual. (Rice, 2000) aquellas mujeres que no se han masturbado antes de casarse, les cuesta más trabajo llegar al orgasmo que quienes se han masturbado.

El sentimiento de culpa y remordimiento que sienten los jóvenes cuando se masturban parte exclusivamente de los prejuicios sociales que se han acarreado desde hace muchos años atrás. Normalmente se relacionaba a la masturbación como un hecho reprochable e indigno, pero además, se la relacionaba con muchas consecuencias nefastas para quien lo practicaba.

Un tema todavía controversial acerca de la masturbación es la



frecuencia con la cual el joven adolescente la practica. Existe la tendencia a creer que cuando un individuo practica la masturbación en forma "excesiva", entonces corre el riesgo de trastornarse, enfermarse o incluso enloquecer. Pero más allá de esta creencia se insiste en que es necesario definir lo que se refiere con "excesiva". (P. Rice, 2000) explica que "Pero, ¿Qué es excesivo? No hay razón médica para la limitación y los esfuerzos para hacerlo; lo único que consiguen es provocar la preocupación por su frecuencia..." "El término excesivo es vago, indeterminado y subjetivo."

Se ha explicado que el acto de masturbarse, es aceptado como normal entre los individuos, y sobre todo que es un proceso que permite al individuo a conocerse a sí mismo en el aspecto sexual. Frente a esta realidad es importante recalcar que la adolescencia es justamente la época de la vida para que el individuo realice un proceso de reconocimiento de sí mismo y parte de este autorreconocimiento se incluye a la definición de su identidad.

Según lo expuesto por la teoría Psicosocial, planteada por Erick Erickson, la etapa de la adolescencia es justamente aquella por la cual el individuo atraviesa, y que al superarla con éxito, entonces tendrá definida su identidad. (Erickson en Muñoz, 2007) "La adolescencia, la transición de la niñez a la edad adulta es sumamente importante. Los niños se están

volviendo más independientes, y comienzan a mirar el futuro en términos de carrera, relaciones, familias, vivienda, etc. Durante este período, exploran las posibilidades y comienzan a formar su propia identidad basándose en el resultado de sus exploraciones. Parte del proceso de la definición de identidad está justamente la identidad y la orientación sexual.

La identidad sexual está ligada no solo al sexo, también está ligada a los roles y características como "hombres" y "mujeres". En este punto cabe anotar la siguiente aclaración. Coord.: Barberá, Heredia, Martínez (2004) "... una cosa es la identidad sexual (ser consciente de ser varón o mujer y gozar de poder serlo) y la correspondiente orientación sexual (la atracción por uno y otro sexo, por ambos o por ninguno)."

La adolescencia entonces, comúnmente es la época en la cual el individuo va a definir su preferencia sexual, y para ello es posible definir como heterosexual, homosexual y también como bisexual (mezcla de homosexualidad con heterosexualidad).

La homosexualidad según explica (Rice 2000) es la orientación del individuo en la cual tiene preferencia o interés por individuos de su mismo sexo y explica también que la homosexualidad no tiene relación alguna con su apariencia física, sus roles o su personalidad.





Para el joven adolescente que tiene tendencias homosexuales o bisexuales, este proceso de orientación sexual le produce aún mucha más tensión. Se debe tomar en cuenta que todo adolescente crece en un medio social en donde se inculca la heterosexualidad; por ejemplo, todos los padres estimulan a sus hijos para que se relacionen con niños y adolescentes del otro sexo, normalmente los amigos y amigas asumen que tienen interés por los muchachos y chicas del otro sexo y como estos se pueden encontrar muchos ejemplos. Y mientras tanto un joven homosexual se va a sentir desencajado frente a este tipo de estímulos.

(Rice, 2000) Normalmente todo individuo debe realizar un ajuste a su tendencia sexual. Algunos adolescentes enfrentan y aceptan con facilidad su homosexualidad y la viven a plenitud, esto les permite vivir tranquilos consigo mismos, logrando rápidamente este ajuste. Otros en cambio sufren un proceso doloroso y penoso para poder aceptar su orientación, normalmente atraviesan por un período de negación; practican su homosexualidad a escondidas y mantienen una vida aparentemente heterosexual. Esta "doble vida" llega a atormentar al individuo quien finalmente se ve obligado a decidir: entre su satisfacción sexual frente a su aceptación social, normalmente

aceptan su homosexualidad y logran el ajuste.

Los individuos homosexuales que no logran aceptar su orientación sexual y viven permanentemente en una negación, en cambio, viven atormentados e infelices, sufren por no poder aceptar y enfrentar su realidad y obviamente no pueden vivir su vida sexual a plenitud, esto les causa frustración, aislamiento, complejos, temor, vergüenza.

El medio social en general, impulsa y estimula la heterosexualidad, y al mismo tiempo juzga y condena la homosexualidad. Normalmente este proceso de juicio está tan inculcado en los individuos, que lo hacen de manera inconsciente, lo cual complica aún más la situación, ya que esta "inconsciencia" permite y auspicia para una mayor crueldad en el momento de juzgar, sin siquiera considerar la integridad emocional de los involucrados.

En todo caso, aquellos jóvenes adolescentes que aceptan de frente su homosexualidad y la enfrentan, atraviesan fuertes rechazos sociales, críticas, desprecio y en general un alto costo de su estabilidad. Solo un grupo social pequeño aún, acepta con naturalidad cualquier tipo orientación sexual, sin que ello signifique condicionamiento en la relación que se mantenga, sea amistad, hermandad, familiaridad, etc.



II. LA EDUCACIÓN SEXUAL

Nadie puede dar lo que no tiene, ... nadie puede enseñar lo que no sabe.

Actualmente la sociedad necesita de individuos con una visión global frente a las esferas económicas, culturales, familiares pero a la vez demanda una visión creativa, dinámica y creciente en el aspecto personal, con la finalidad de ser permeables y dispuestos al cambio. El individuo está compuesto por su formación biológica, física, emocional, psicológica, todas que funcionan independientemente pero a la vez necesariamente interrelacionadas.

Para un desarrollo adecuado e integral del individuo es importante que todos los aspectos que lo componen se desarrollen armónicamente, con inclusión de su desarrollo sexual. Tal como se ha explicado anteriormente, el individuo está influenciado por una serie de prejuicios y conceptos erróneos acerca de la sexualidad, incluyendo también a los jóvenes adolescentes, quienes van aprendiendo desde niños a vivir su sexualidad con ataduras, tabúes, complejos, taras, etc. Que impiden una vivencia de la sexualidad en todo su esplendor y de manera sana y natural.

Hay que tomar en cuenta que en tanto la comunidad, los maestros, orientadores, comunicadores, la

familia y más, tengan una insuficiente información acerca de la educación sexual, más difícil será brindar una educación adecuada a los jóvenes adolescentes. Es decir, si las personas responsables de ser una guía para los adolescentes no tienen conceptos claros ni definidos acerca de la sexualidad, entonces no están preparados/as para cumplir con su rol de guía.

Por ello, es necesario proporcionar a los adultos en su rol de guía en primer lugar, los conocimientos, valores, principios, estrategias y métodos que les brinde las herramientas para transmitirlos a los adolescentes en su aspecto y vida sexual.

Esta formación primaria no se enfoca en cambiar su programa de estudios, ni sus contenidos, sino más bien debe estar enfocada como:

(Baldeón, 2008)

Una dimensión de la personalidad que se construye y expresa desde el momento mismo del nacimiento y a lo largo de toda la vida, a través de un conjunto de representaciones, emociones, necesidades, sentimientos, pensamientos y comportamientos que conforman el hecho de ser





psicológica y físicamente “sexuados”; hombre o mujer, masculino o femenino, lo que trasciende la relación de pareja para manifestarse en todo lo que la persona “es” y “hace” en su vida personal, familiar y social.

Basados en este precepto, los individuos podrán entender que la sexualidad, el sexo, la relación sexual es un proceso normal, parte de naturaleza humana, por lo cual debe ser aceptada y vivida en forma integrada entre los elementos afectivos, emocionales, psicológicos, sentimentales y físicos. Gracias a esta integración, el individuo vivirá la sexualidad como un estado de bienestar en sentido individual, de pareja, familiar y social.

Paralelamente es importante comprender que la relación sexual tiene como propósito primario, la reproducción. Por toda la relación cultural y social que vive el individuo (a diferencia de los demás animales) este propósito primario pasa a ser manejable y con posibilidad de decisión. Gracias a esta posibilidad, el individuo puede planificar la formación de pareja y de la familia, la misma que será base para la práctica de este enfoque de la sexualidad.

Cuando este enfoque se encuentre planteado en cada individuo como un nuevo paradigma, entonces se lo entenderá y tratará con respeto, amor y confianza.

Esta se encuentra establecida en primer lugar por la confianza en sí mismo; la autovaloración, la autoestima, el autoconocimiento y la autoadministración, y gracias a esto entonces se podrá crear un espacio de confianza con alguien más para crear una verdadera relación, la cual se inicia con la afinidad, la interrelación, el conocimiento mutuo y la confianza y gracias a estos aspectos, entonces se puede complementar con la relación sexual, la misma que será realmente satisfactoria, ya que está involucrando todos los aspectos del individuo.

El respeto debe estar enmarcado en mantener la integridad propia y la de los demás, respeto al entorno y comprensión del mismo. El vivir bajo un comportamiento de respeto, fortalecerá la relación del individuo con su medio.

Cuando un individuo vive con sentimientos de amor, entonces aprende a valorarse a sí mismo y a los demás, aprende a convivir y a disfrutar de esta convivencia.

Si es que el joven adolescente recibe una educación sexual enfocada en este sentido, le será mucho más fácil comprender y aceptar su sexualidad. Comprenderá los cambios físicos biológicos por los cuales atraviesa durante su adolescencia, y además sabrá manejarlos con mayor facilidad. Si es que el individuo desde que es niño, entiende a la sexualidad como





parte natural de su existencia, entonces podrá crear este nuevo paradigma, pero además sentirá como normal el cuestionarse y expresarse acerca de su sexualidad, podrá indagar e investigar con frescura, inocencia y a la vez con perspicacia y deseo. La comunicación acerca del tema será directa y clara, con información amplia y bien guiada, además fácil de compartir.

Se ha explicado cientos de veces que lo prohibido, lo desconocido lleva consigo una "sensación" de curiosidad y atracción. La manera en la cual la sexualidad está concebida actualmente está envuelta en esta "sensación" de prohibida y desconocida, por lo cual de hecho provoca curiosidad y atracción. Se ha explicado también que el adolescente se encanta e hipnotiza por esta sensación, y esto al sumar con la infinidad de cambios e inquietudes sexuales que atraviesa en esta etapa, resulta una confusión, ímpetu, desconocimiento, apresuramiento y por ende vivir la sexualidad de forma "precipitada e irresponsable." Se puede concluir entonces que esta precipitación e irresponsabilidad nacen de una mala educación; de una mala comunicación, de una mala información, siempre permitida y muchas veces auspiciada por los adultos.

La finalidad de tratar el tema de la sexualidad de manera directa, frontal, clara, tiene en primer lugar la intención de romper con esta sensación prohibida y desconocida,

lo cual causará menos impacto en el adolescente y podrá enfrentar su sexualidad con mayor tranquilidad.

El manejar la sexualidad con educación guiada y comunicación abierta, permitirá al adolescente un proceso de toma más adecuada de decisiones. Mientras más información acertada y guiada se tiene, existe mayor probabilidad de tomar la decisión acertada. Es por esto que los adolescentes podrán decidir en relación con su sexualidad. Sabrán con mayor certeza qué factores deben tomar en cuenta al momento de tener su primera relación sexual, y poder experimentar relaciones más satisfactorias y beneficiosas.

Sabrán también apreciar y aceptar el uso de métodos anticonceptivos para evitar embarazos no deseados, utilizándolos con consciencia y convicción. Sin sentir vergüenza al momento de su uso, sino más bien con respeto, confianza y amor.

Seguramente las enfermedades de transmisión sexual no serán disminuidas en gran número y menos aún eliminadas, pero sí se puede asegurar que el joven adolescente que sea educado, guiado e informado con respecto a la sexualidad, tendrá mayor consciencia de lo que las relaciones sexuales sin protección adecuada y acertada podrán afectar en su vida futura.





La promiscuidad en las relaciones sexuales de los jóvenes será enfocada de una manera distinta, ya que gracias a la información basta y clara que recibirán entonces tendrán mayor conocimiento de lo que un individuo experimenta en la relación sexual. Normalmente se entiende que el joven adolescente es promiscuo porque está en búsqueda de una sensación sexual satisfactoria, y que a causa de su ignorancia no la obtiene; esta ignorancia involucra, mantener una relación sexual basada exclusivamente por la necesidad biológica, sin tomar en cuenta al individuo en su totalidad.

Entonces al momento que el adolescente experimenta, una relación sexual plena, satisfactoria, no tendrá la necesidad de ir en búsqueda de nuevas o diferentes experiencias. Se entiende

una relación sexual plena y satisfactoria cuando el individuo involucra en su sexualidad otros factores aparte de los biológicos. Tal como se ha mencionado anteriormente, en una relación deben estar involucrados los sentimientos, el placer, el deseo, el respeto, la confianza, etc., es decir, al individuo como un todo.

Sin querer idealizar la importancia de la comunicación en la educación sexual, se puede concluir que gracias a ella se creará en el adolescente una consciencia de sí mismo como un ser valioso, importante, que debe y merece respeto, necesitado de amor, confianza y con ello un individuo que acepta su realidad y su sexualidad con amplitud y franqueza, sin temores ni miedos, prejuicios o vergüenza.

III. CONCLUSIÓN

“Cómo viven los adolescentes su sexualidad”, experimenta y abarca una serie de temas relacionados con el desarrollo del individuo y con su sexualidad. Estos temas han sido tratados de una manera objetiva y real de acuerdo con las investigaciones realizadas, pero principalmente se ha planteado un enfoque positivo. Las edades tempranas en las cuales los adolescentes inician su vida sexual, los embarazos no deseados, la promiscuidad, las enfermedades de transmisión sexual, la masturbación,

la homosexualidad son temas que los jóvenes adolescentes viven y enfrentan día a día y logran “sobrevivir”. Se plantea este enfoque positivista, porque a pesar de vivir una realidad tan dura y muchas veces cruel, se considera que cada uno de los adolescentes que la viven, perciben con inocencia y optimismo, por no decir, candidez.

Una vez analizados estos temas, se plantea también la opción de Educación Sexual, un planteamiento positivo también. La idea básica de





este planteamiento es que el ser humano debe vivir su sexualidad sin miedo, tabúes o prejuicios. No se quiere inducir hacia un libertinaje ni mucho menos, sino más bien a encaminarse en una vida sexual sana, completa, íntegra, para lograr por medio de esto mayor satisfacción y placer. El placer enfocado al individuo con todos sus componentes.

Este enfoque propone que el

individuo viva la sexualidad a plenitud, esto permitirá una mejor y mayor comunicación acerca del tema en la familia desde la niñez, ya que es necesario educar en la sexualidad desde su nacimiento y principalmente con los adolescentes, quienes están ávidos de información, guía y educación.

La comunicación adecuada y oportuna, se considera como una educación en la prevención.





LITERATURA CITADA

- Ardilla, L. (2007). *Adolescencia, centrada en la persona*. Quito. Ediciones de la PUCE.
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. (3ra. Edición). México. Pearson Prentice Hall.
- Baldeón, W. (2008). *Contenidos curriculares en educación de la sexualidad. Para incluir en el PEI*. (1ra. Edición). Quito. Alianza Servicios Gráficos.
- Barberá, E. y Martínez, I. (2004). *Psicología y Género*. (Última reimpresión). Madrid. Pearson Prentice Hall.
- Coleman, J. Hendry, L. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. (4ta. Edición). Madrid. Ediciones Morata.
- Gastaldi, I. y Perelló, J. (1991). *Sexualidad. Una educación Sico-sexual*. Papalia, D., Wendkos, O. y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. (9na. Edición). México. McGraw Hill.
- Real Academia Española. (Espasa). (2002). *Diccionario de la Lengua Española* (22da. Edición).
- Rice, F.P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital*. (2da. Edición). México. Pearson Prentice Hall.
- Rice, F.P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. (9da. Edición). Madrid. Prentice Hall.
- Saavedra, V, Macías, N y Peña, J (2006). *Adolescencia y Sexualidad. Manual práctico para la elaboración de programas de prevención primaria*. México. Universidad Autónoma de León. México. Editorial Trillas.

DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

SOCIAL AND AFFECTIVE DEVELOPMENT

ELENA DÍAZ M.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO

Elena Díaz M.¹

PALABRAS CLAVES: Objeto libidinal, Apego, Autoconcepto, Autoestima, Comportamiento social

KEY WORDS: Libidinal object, Attachment, Self-concept, Self-esteem, Social behavior

RESUMEN

El presente trabajo recopila estudios e investigaciones que enfocan el proceso de desarrollo socio afectivo que ocurre en el niño a partir de su nacimiento, si se toma como punto de partida la segunda gestación a la que hace referencia Savater: aquella a través de la cual la cultura enmienda la prematuridad social con la cual los seres humanos llegan al mundo. Bajo esta perspectiva, se exponen los planteamientos de Spitz respecto del establecimiento del objeto libidinal en el primer año de vida, y los postulados de Erikson, sobre las etapas de desarrollo psicosocial, para

posteriormente plantear la correlación que existe entre el tipo de pautas de apego durante la infancia y la calidad de las relaciones interpersonales a lo largo de la vida. Se describe, además, el proceso mediante el cual se produce en el infante el autoconcepto, la autoestima y la identidad de género, así como los factores que intervienen en su desarrollo. Finalmente, se hace referencia a las manifestaciones de socialización en el niño, las cuales se hacen evidentes en el juego y en sus relaciones interpersonales, que pueden ser espacios de práctica y aprendizaje de conductas prosociales.

ABSTRACT

The present work collects studies and research that focus on the process of socio-affective development that occurs with the child after his/her birth, considering as a starting point the second gestation

which is referred by Savater: the one through which the culture mends the social prematurity that human beings bring along with them when they are born. From this perspective, Spitz's approaches regarding the

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (endiaz@puce.edu.ec)





establishment of the libidinal object in the first year, and Erikson's postulates about psychosocial development are expounded, and then the correlation between the type of attachment standards during childhood and the quality of interpersonal relationships are posed. Also, this work describes the process through which the

infant's self-concept, self-esteem, and gender identity are produced. Finally, reference is made to the manifestations of child's socialization, which become evident when playing, and during his/her personal relationships, that could be spaces for practice and learning of pro-social behavior.

I. INTRODUCCIÓN

Según Fernando Savater (2000), todos los nacimientos humanos son *prematuros*, en el sentido que el bebé se mantiene infantil más tiempo que el resto de los mamíferos, para que la sociedad, representada en primera instancia por la familia, disponga del tiempo necesario para cumplir con la tarea que le ha sido asignada. En este sentido,

El niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos, y la segunda en la matriz social en que se cría, sometido a variadísimas determinaciones simbólicas... y a usos rituales y técnicos propios de su cultura (Savater, 2000, p. 25).

Los miembros del grupo humano en el cual el niño nace, se tornan para él en modelos mediante procesos intencionados de enseñanza. Esta función,

eminentemente pedagógica como la mayoría de actos humanos, enmienda el desconocimiento con el cual el niño llega al mundo y se ejecuta con la aspiración que se convierta en aquello que, por su naturaleza, debe llegar a ser: un ser humano socialmente válido. "La distinción... entre el animal y el ser humano... [es la distinción] entre lo orgánico y lo social" (Savater, 2000, p. 26).

El niño nace con una dotación biológica evidente; su presencia física es la manifestación suprema de su existencia. Pero llega a existir como humano, y no como otra cosa, gracias a la influencia de la educación familiar, que luego es complementada por la escuela y la sociedad de manera conjunta. El objetivo de estas instituciones es la formación psicosocial del niño. No solo se trata de transmisión de legados culturales, que son una parte significativa de su aprendizaje. Se trata, sobre todo, del apoyo que reciba en su conformación





psicológica, pues de la calidad de las relaciones que el niño establezca al interior de su familia dependerá, con mucha probabilidad, la calidad de las relaciones que establezca con otras personas más adelante en su vida.

No quiere esto decir que seamos seres predeterminados. De hecho, tanto los rasgos de personalidad, como las experiencias posteriores, pueden intervenir positivamente y ser remediales en determinadas circunstancias. En este sentido,

Remplein (1975) sostiene que los seres humanos somos producto de nuestra herencia, de nuestras circunstancias y de lo que, nosotros creativamente, hacemos de nuestra herencia y de nuestra circunstancia.

Sin embargo, las probabilidades que una persona tenga una vida social sana y armónica, son más altas si se han tenido relaciones infantiles gratificantes, como lo demuestran las teorías y los estudios a los cuales se hace referencia a continuación.

II. LAS RELACIONES DE OBJETO

De acuerdo con los planteamientos de René Spitz (1983), realizados a partir de los trabajos de Sigmund Freud y de su hija Ana a mediados del siglo pasado, durante el primer año de vida los niños establecen su primer *objeto libidinal*. Para lograrlo, atraviesan por dos etapas, una sin objeto, que va desde el nacimiento hasta aproximadamente el octavo mes, época en la cual finalmente ocurre la segunda etapa: la del establecimiento del objeto.

Spitz define al objeto libidinal de la siguiente manera:

El objeto de un impulso instintivo es aquello en relación a lo cual el impulso es capaz de lograr su finalidad... Es particularmente idóneo para

hacer posible la satisfacción... Puede incluso ser parte del propio cuerpo del sujeto... Puede ser cambiado cada vez que el impulso instintivo sufre vicisitudes durante su existencia... El mismo objeto puede satisfacer varios impulsos instintivos simultáneamente. (Spitz, 1983, p. 24).

Y añade al respecto:

En el transcurso del primer año de vida, la criatura pasará por una etapa de simbiosis psicológica con la madre, desde la cual ganará gradualmente la siguiente etapa, en donde se van a desarrollar las interacciones sociales, es decir, jerárquicas (Spitz, 1983, p. 22).



La primera etapa

Según Spitz, la primera etapa, la etapa sin objeto, que va desde el nacimiento hasta los ocho meses de edad, está caracterizada por el narcisismo primario, ya que por la falta de organización de sus sistemas, el bebé no puede distinguir una cosa de otra, ni siquiera de su propio cuerpo.

Durante esta etapa se puede ver el paso gradual del bebé desde una *organización cinestésica* de sus órganos y sistemas, hasta una *organización diacrítica*. La organización cinestésica que se encuentra presente desde la llegada al mundo, es primordialmente de tipo visceral; su centro es el sistema nervioso autónomo. La organización diacrítica posterior se instala gracias al desarrollo y funcionamiento de los órganos sensoriales periféricos; este tipo de organización tiene como centro a la corteza cerebral y sus manifestaciones son procesos cognoscitivos. Sin embargo, la función cinestésica no desaparece; continúa existiendo de una manera que se podría llamar latente; sale a relucir en el momento necesario, como una defensa del organismo en los casos de peligro.

La cavidad oral, con sus órganos, es la superficie que se usa primero en la vida, dando lugar a una *percepción de contacto* que se hace evidente en el amamantamiento. A través de esta actividad, el bebé desarrolla la

percepción a distancia (porque mira el rostro de su madre mientras está lactando y la escucha hablar), mediante la ramificación de las cinco modalidades sensoriales: el tacto, el gusto, el olfato, el oído y la vista, asociados a la satisfacción de impulsos. La región facial se convierte en el elemento de producción de señales afectivas.

De este modo, explica Spitz, de manera consciente o inconsciente, tanto madre como hijo perciben el afecto del otro y, a su vez, responden con afecto en lo que él llama “un intercambio recíproco constante” (Spitz, 1983, p. 110). Este despliegue afectivo constituye para el niño, el cimiento de las demás funciones psíquicas y de todas sus relaciones sociales posteriores.

El resumen que se presenta a continuación recoge los principales planteamientos de Spitz en torno a los progresos socio-afectivos que el bebé realiza durante los primeros ocho meses de vida:

- A los 8 días del nacimiento, aparece cierta especificidad en la respuesta del bebé al primer objeto perceptual visual y estructurado de su vida: el rostro humano.
- A las 6 semanas el bebé le confiere a la percepción visual del rostro humano, que está ya fijado en su memoria, la cualidad de satisfactor



de la necesidad; sigue con la vista todos sus movimientos. Un estudio realizado por Lavelli y Fogel (2002, en Reed, 2007) al respecto, demuestra que entre las 4 y las 9 semanas, el bebé empieza a fijar la mirada y a mostrar mayor interés por el rostro de su madre.

- A los 2 meses, el infante reconoce su necesidad de alimento si tiene hambre. Elimina el *displacer* (el hambre) mediante descargas motoras y verbales (el llanto); durante este episodio, no funciona la percepción del exterior, la cual vuelve a instalarse en cuanto el estímulo satisfactor empieza a saciar la necesidad.
- A los 3 meses, el *volverse hacia* en respuesta al estímulo del rostro humano, culmina en una respuesta nueva: la sonrisa, primera manifestación de conducta activa, dirigida e intencional, la cual aparece si el rostro tiene movilidad y se muestra de frente para que el bebé pueda ver los dos ojos. El infante sonríe al signo (cualquier rostro que reúna las condiciones).
- Otro progreso del tercer mes es que el bebé empieza a producir monólogos balbuceantes, gracias al estímulo acústico previo: la voz de la madre (o del cuidador/a). Esta adquisición evidencia el tránsito del infante desde el estado de pasividad (en que la descarga de

la tensión obedece al principio de placer – *displacer*), hasta una actividad en que la descarga se convierte en una fuente de satisfacción. Según Spitz, el bebé empieza a experimentar una especie de omnipotencia al escuchar su propia vocalización.

- Entre el cuarto y el sexto mes aparece la respuesta de miedo ante una experiencia desagradable previa (ejemplo: la vacunación).

Parafraseando a Spitz, lo que ocurre en la etapa sin objeto, como precursora del establecimiento del objeto libidinal, se podría graficar de la siguiente manera:

Percepción de contacto → Percepción a distancia → Aprendizaje → Desarrollo → Relaciones de objeto.

La segunda etapa

A partir de los ocho meses aparece la segunda etapa, la del *establecimiento del objeto libidinal*, que se evidencia, según Spitz, con la angustia que el bebé experimenta ante la separación de su madre. Para este autor, la reacción de angustia se da en respuesta al rostro desconocido, no porque este sea extraño o infunda miedo, sino porque no coincide con las huellas mnémicas del rostro materno. Este argumento ha sido trabajado por otros investigadores, entre ellos Bowlby (1985) quien plantea que la



experiencia de separación por sí sola puede causar llanto en el bebé, pero no necesariamente ansiedad, pues su producción requiere de la intervención de otras variables presentes en el entorno familiar que, asociadas con el evento de la separación, conllevan un significado implícito de abandono.

En el laboratorio de Sarah Mangelsdorf en la Universidad de Illinois, Estados Unidos, se realizó un estudio sobre el tema, para lo cual se observó de manera individual la conducta de infantes de diferentes edades. En la exploración, una investigadora entra a una sala donde un niño juega mientras su madre lee; la investigadora invita al niño a jugar con ella; cuando está entretenido, su madre sale de la sala; después, la investigadora también sale de la habitación; finalmente, madre e investigadora regresan a la sala. Los resultados probaron que, si bien la llamada *ansiedad por la separación* empieza hacia los ocho meses, alcanza su punto crítico entre los 10 y los 18 meses, y que, por lo general, si el bebé siente un vínculo sólido, la ansiedad va disminuyendo en la segunda mitad del segundo año de vida (Thalenberg, 2003).

Para Spitz, es precisamente la angustia del octavo mes, la primera manifestación que el infante ha llegado a establecer su primera relación objetal y que la madre se ha convertido en su objeto libidinal. Este hecho evidencia

que el objeto ha quedado establecido no solo en el sector óptico, sino también en el afectivo. La sonrisa del tercer mes que se daba ante cualquier rostro que se mostrara de frente, ahora es dirigida a la imagen de la madre o el cuidador/a.

Si bien los impulsos libidinales (amorosos) y agresivos se diferencian entre sí en los primeros tres meses de vida, como resultado de los intercambios entre madre e hijo, es alrededor de los seis meses que se produce una síntesis de estos dos objetos (el objeto bueno que satisface las necesidades y el objeto malo que se niega a hacerlo). A partir de entonces, la madre empieza a ser percibida como un objeto total, debido a la retentividad en la memoria del infante y a sus tendencias integrativas del Yo. La madre puede, con su actitud, acentuar el objeto bueno o el objeto malo.

Algunos hitos de desarrollo afectivo que Spitz menciona en esta segunda etapa, además de la angustia por la separación que se presenta a los ocho meses, son:

- A los 9 meses el bebé empieza a imitar los sonidos que escucha de su madre (o su cuidador/a). Este paso evidencia la transición desde el nivel narcisístico, hacia el nivel de las relaciones de objeto.
- Al final del primer año, repite sonidos y palabras que proceden



de su madre (o de su cuidador/a), y reemplaza el objeto de su propia persona, con el objeto del mundo externo. Se inician los juegos de reciprocidad social; el habla de la madre empieza a convertirse en el medio de los intercambios entre ambos. El infante empieza a elegir el juguete favorito; hay progreso en la ideación; surge una matización emocional sutil: celos, cólera, sentido de posesión, afecto, apego. Aparece la imitación intencionada, como paso previo a la identificación.

- A partir del primer año, con la locomoción, el infante se esfuerza por ganar autonomía. La madre (o el cuidador/a) impone la prohibición (el NO). El niño imita el gesto negativo, el cual es adquirido y reforzado al inicio de la etapa verbal. Representa, no solo el símbolo de los actos frustradores maternos, sino, además, el primer concepto abstracto que el bebé utiliza selectivamente. Con la adquisición del gesto de negación, la acción es reemplazada por mensajes y se inicia la comunicación a distancia, para dar origen a la comunicación verbal. La rotación horizontal de la cabeza adquiere un nuevo significado: en el neonato significa búsqueda de alimento; a los tres

meses, el infante la usa para evitar el alimento cuando se ha saciado; solo a partir de los 15 meses se constituye en gesto e idea abstracta de negación.

- La dinámica que lleva a la adquisición del gesto semántico del "no", según lo plantea Spitz, se puede ilustrar de la siguiente manera:
- Gesto negativo → Pronunciación del NO por parte del objeto libidinal → Incorporación por parte del infante como huella mnémica → Cambio afectivo del displacer → Empuje agresivo → Asociación a la huella mnémica en el Yo.
- A partir de los dos años, el niño incorpora el movimiento afirmativo de la cabeza con contenido semántico, como un "sí". Antes de esa edad, entre los tres y seis meses, el bebé usa ese movimiento cuando trata de asir el pezón (o el chupón) que le ha sido retirado.

El desarrollo afectivo no se limita a las manifestaciones de placer, pues aquellos no placenteros, adecuadamente canalizados, desempeñan también un importante papel; entre otros aspectos, contribuyen al desarrollo de la





capacidad de manejar la frustración, y de encontrar soluciones creativas frente a las dificultades. En este sentido, privar al bebé del afecto de displacer

en una forma absoluta, puede ser tan dañino como privarle del afecto de placer.

III. EL APEGO

El establecimiento del objeto libidinal conduce, necesariamente al concepto de apego, término estudiado por varios autores. Bowlby (1985) plantea que el apego se refiere a los fuertes lazos afectivos que el bebé siente hacia las personas especiales en su vida, en este caso, sus cuidadores; estos lazos afectivos hacen que el infante busque proximidad y contacto con sus figuras de referencia, que son quienes le proporcionan seguridad.

Algunas investigaciones han demostrado que las rutinas sincronizadas que se producen entre el infante y su cuidador/a en los primeros meses de vida, constituyen un factor importante de la adquisición del apego entre los dos (Tronick, 1989, citado en Reed, 2007). De hecho, en el laboratorio de Louis Schmid de la Universidad de Mc Master, Canadá, se realizó un estudio para conocer si la sincronización está relacionada con el vínculo establecido entre los niños y sus madres; para ello, se colocó a los participantes (parejas de madres y bebés) en situación de escuchar, en primer lugar, piezas musicales agradables y luego, otras que tenían sonidos asociados a situaciones de

miedo. El resultado de este estudio llevó a plantear que la sincronización predice de forma bastante fiable un buen vínculo, lo cual hace muy probable que el bebé tenga una vida social sana cuando crezca (Thalenberg, 2003).

A pesar que el papel fundamental de los padres en el desarrollo psicológico y emocional de sus niños ha sido históricamente reconocido, Amaro F. y Tomás J. (2010) ven en la teoría del apego uno de los campos de mayor interés en la psicología del desarrollo, en la medida en que proporciona a las investigaciones una base empírica que permite evaluar hipótesis respecto de la correspondencia que existe entre relaciones familiares y maduración psicológica de los hijos. Estos autores plantean al apego como un importante catalizador psicológico frente a las primeras necesidades de confianza y comprensión que el niño implícitamente expresa.

Sobre este aspecto, resulta importante mencionar a Erikson (1980) y sus ocho etapas de desarrollo psicosocial; aunque en todas ellas, la





influencia familiar tiene importancia, es en las tres primeras en las cuales dicha influencia se torna absolutamente decisiva, pues el niño guarda una completa conexión con las personas con quienes vive; los logros que alcanza están totalmente relacionados con la calidad de estos primeros lazos.

De este modo, si en la primera etapa (confianza frente a desconfianza) que va desde el nacimiento hasta el primer año de vida, la confianza se desarrolla con éxito gracias al cuidado solícito y afectuoso que recibe en su medio, el niño desarrolla seguridad en el mundo a su alrededor, y este sentimiento se constituye en una herramienta de manejo, incluso en situaciones amenazantes. En el caso de la segunda etapa (autonomía frente a vergüenza y duda) que va desde el primero hasta el tercer año y que coincide con la adquisición de la locomoción y la madurez del aparato músculo-esquelético, si se anima y apoya la independencia creciente, los niños aprenden a confiar en su propia capacidad para desenvolverse en el mundo. De igual manera, en la tercera etapa (iniciativa frente a culpa) que va de los tres a los seis años, si los niños reciben la oportunidad y el estímulo de su ambiente, desarrollan creatividad y capacidad para afrontar los eventos de la vida y tomar decisiones.

En este sentido, Bowlby (1985), al igual que Spitz, se refiere a la relación madre - hijo, en términos de

una significación que va más allá de la gratificación oral y su consecuente reducción de la tensión instintual. Bowlby sostiene que el vínculo entre ambos, más que un intercambio, produce una *interacción* constante, pues en el bebé se puede observar, no pasividad ni indefensión, sino una actividad orientada a suscitar respuestas en la madre. Este planteamiento puede ser ilustrado a través del *Paradigma del rostro inexpresivo*, diseñado por Edward Tronick (Goleman, 2006), en el cual se observa la manera en que la regulación mutua entre madre e hijo, permite a los bebés tomar parte activa en la demanda de respuestas emocionales.

En el paradigma del rostro inexpresivo, se le pide a la madre que está jugando con su bebé, que en un momento dado, deje de responder e inmovilice su rostro; el fin es explorar los fundamentos de la resiliencia en el niño, es decir, su capacidad para recuperarse de una situación angustiada. Las observaciones realizadas han puesto en evidencia que, como consecuencia de la falta de respuesta de la madre, al principio el bebé se asusta; luego, trata de obligarla a responder y recurre a estrategias que van desde el coqueteo hasta el llanto; si el rostro de la madre sigue sin mostrar ninguna emoción y sin responder a su desasosiego, el bebé termina por admitir su impotencia, renuncia a su intento y termina chupándose el pulgar en busca de autoconsuelo. El niño continúa y se



demuestra desconcertado por algún tiempo después que el rostro de la madre recupera la expresividad. A este respecto, Goleman (2006, p. 230), puntualiza que:

Cuanto más éxito tiene el bebé en solicitar la “reparación” del vínculo roto, más aumenta su capacidad social al respecto. De ello se sigue también que los bebés que aprenden a llamar la atención de quienes se han desconectado de ellos, acaban aprendiendo que los problemas de relación no son irreversibles.

Y añade:

La velocidad de recuperación [del bebé] refleja su dominio de los rudimentos del autocontrol emocional, una capacidad básica que se establece durante el primero y segundo año de vida, en la misma medida en que el niño va ejercitando la transición que conduce desde la angustia hasta la calma y desde la desconexión hasta la conexión (Goleman, 2006, p. 229).

El andamiaje de la resiliencia se construye al interior de cada familia, de acuerdo con el tipo de atención que se le ofrece al niño: afectuosa o rechazante, inmediata o a largo plazo; este andamiaje desarrolla en los niños la capacidad de entablar relaciones

positivas con los demás, de buscar el restablecimiento de la conexión cuando esta se rompe por diferentes motivos (enojo, tristeza), así como la confianza en las otras personas y en las relaciones que establece con ellas.

El modelo de Bowlby, además del apego y del temor a los extraños, temas que ya han sido abordados, plantea otros dos sistemas de conducta que guardan una relación inversamente proporcional con los anteriores: la exploración del entorno y el sistema afiliativo. Según este autor, cuanto mayor es el apego del niño, menor es su conducta exploratoria; podría decirse que la comodidad y seguridad que el niño experimenta al estar con su figura de apego, suele ser más fuerte que la curiosidad por el entorno. Así mismo, el sistema afiliativo le lleva al infante a intentos de entablar relaciones con extraños, aún cuando estos le infunden cierto temor; esto último puede evidenciarse en el estudio al cual ya se hizo referencia, sobre la ansiedad por la separación, realizado en el laboratorio de Sarah Mangelsdorf, Universidad de Illinois, Estados Unidos, en el cual se observó que, a pesar del temor de quedarse a solas con la investigadora, sin su madre, el niño accede en mayor o menor grado, según su edad, a jugar con ella (Thalenberg, 2003).

Según Goleman (2006, p. 230), “alrededor de los seis meses, los bebés han comenzado ya a desarrollar un



estilo típico de interacción y una forma concreta de pensar en sí mismo y en los demás". Este aprendizaje se facilita gracias a la sensación de seguridad y confianza que el niño experimenta con el otro: la persona con quien desarrolla el apego (según Bowlby), o con el objeto libidinal (en palabras de Spitz). "Es la relación 'yo – tú', en suma, la que facilita el desarrollo social del niño" (Goleman, 2006, p. 230).

Se ha planteado que existe una relación entre características temperamentales y tipo de apego (Thomas y Chess, citados por Oliva, 2004), que los autores han llamado *bondad de ajuste*, según la cual ciertas características del niño pueden influir en la calidad de la interacción con sus padres, en función de los rasgos de personalidad y las circunstancias de las figuras parentales y, por ende, en la seguridad que el niño percibe en la experiencia de apego. Así, un niño "difícil"² (Thomas y Chess, 1984, citados por Martínez), que sigue rutinas irregulares y tiende a reaccionar negativa e intensamente, podría, según las características de los padres, desencadenar ciertos comportamientos en ellos y, por lo tanto, provocar esquemas específicos de apego. A estos planteamientos se

suman los realizados por Bretherton (citado por Oliva, 2004), autor según el cual el tipo de apego que el niño establece con sus dos progenitores es similar.

A pesar que se dispone de muy pocas investigaciones respecto del establecimiento de apegos múltiples, se ha podido observar que, a diferencia de lo planteado por Spitz y Bowlby entre otros, los niños pueden establecer vínculos de apego con varias figuras a la vez, si estas se muestran sensibles a sus necesidades afectuosas; tal es el caso del padre, hermanos, abuelos u otras personas que los cuidan. Esta situación, lejos de ser perjudicial, es más bien una ventaja, pues según Oliva (2004) facilita, entre otros aspectos, la elaboración de emociones negativas, el aprendizaje por observación y el desarrollo de habilidades adaptativas.

El apego múltiple incluye también a la relación que se establece entre el niño y las personas de la guardería a la cual acude, si este es el caso. Aquí, el elemento esencial es la calidad de la asistencia que se le da al niño en el centro de cuidado diario, así como el manejo que hacen los padres de sus propias emociones y las del niño, respecto al hecho de dejarlo en una institución (Brazelton, 1992,

² Thomas y Chess (1984) encontraron tres tipos de temperamento biológico natural en los niños, luego de un trabajo realizado con una muestra de 141 padres; estos tres tipos son: niños fáciles (40% de la muestra), niños difíciles (10% de la muestra); niños indecisos (15% de la muestra). Hubo también un 35% restante constituido por niños que presentaban características temperamentales combinadas.



citado por Oliva 2004). Este manejo es particularmente importante, pues los padres pueden percibir el evento y transmitirlo a su niño, como una oportunidad de aprender, de jugar y de interactuar, o como una situación desagradable frente a la cual no tienen otra opción. El mensaje que los padres envían al niño, casi siempre en forma no verbal, es percibido por él, quien busca adaptar su conducta a las expectativas implícitas o explícitas de sus progenitores.

Otro tema con respecto al apego que los investigadores han estudiado con interés, es aquel que se refiere a la validez transcultural, bajo el precepto que ciertas actitudes y comportamientos de los padres que en muchas culturas podrían ser considerados como necesarios en el establecimiento de vínculos positivos con su hijos, en otras culturas pueden ser poco apreciados e incluso mal vistos. Sobre tan profundo tema, Oliva (2004) afirma:

...Hay que definir mejor la sensibilidad o responsividad materna/paterna, teniendo en cuenta los factores culturales. Pensamos que aunque puede haber un cuerpo o núcleo común de respuestas o conductas del adulto cuya relación con un desarrollo favorable en el niño sea ajena a la cultura, también habrá otras muchas que adquirirán

su sentido en un determinado contexto cultural, de forma que su influencia positiva o negativa sobre el desarrollo socio-emocional del niño estará claramente mediada por la cultura.

Según Bowlby (1985), a partir de las experiencias infantiles al interior de su familia, el niño construye un modelo representacional mental bastante estable a lo largo de su vida, que incluye aspectos afectivos y cognitivos acerca de sus figuras de apego y sobre sí mismo, fundamentadas en el tipo de relaciones establecidas. Este modelo representacional le informa sobre quiénes son sus figuras de apego y qué puede esperar de ellas, y también le facilita información sobre su propia capacidad para conseguir valoración y amor por parte de los demás; en este sentido, contribuye en la formación del autoconcepto, la identidad y la autoestima. Además, cada persona percibe e interpreta las acciones de los demás de acuerdo con su modelo representacional; esta percepción, única y particular, influye en la forma con la cual se direcciona la propia conducta.

De acuerdo con la teoría del apego, el modelo representacional tiene una profunda influencia en las relaciones sociales de las personas. La actitud de confianza, inseguridad o rechazo con las cuales asuma sus



relaciones adultas, estarán matizadas por las experiencias infantiles de apego. Feeney y Noller (1990, citados por Oliva, 2004) han demostrado la relación existente entre el apego de la infancia y el establecimiento de relaciones amorosas en la vida adulta. A este respecto, López (1993, citado por Oliva 2004), plantea que el tipo de comunicación íntima y lúdica aprendida con la figura de apego, tiene un efecto posterior en las relaciones amorosas sexuales.

Los estudios que relacionan las características de los padres con el tipo de apego que establecen con sus hijos (seguro, inseguro-ambivalente, rechazante, según los planteamientos de Bowlby, 1985), han demostrado que la correlación se da en un 80% (Benoit y Parker, 1994, citados por Oliva, 2004), puesto que como factor interviniente está, por un lado la posterior elaboración e interpretación que cada sujeto hace de sus experiencias infantiles y, por otro lado, los acontecimientos de la vida del

sujeto que pueden suscitar cambios en las posteriores relaciones de apego.

A partir de los planteamientos teóricos presentados, se evidencia que las interacciones felices y armónicas son para el niño una necesidad básica; en ausencia de ellas, el niño corre el riesgo de desarrollar pautas distorsionadas de apego, cuya influencia estará presente, en mayor o menor grado, a lo largo de toda su vida. Los padres empáticos tienden a criar niños seguros; los padres ansiosos, niños ansiosos; los padres distantes, niños evasivos; estos estilos de apego se manifiestan en la edad adulta como estilos de relación interpersonal y/o de pareja, correlativamente seguros, ansiosos o evasivos. Sin embargo, ventajosamente, si un niño ansioso logra encontrar por casualidad un "padre sustituto" seguro (un hermano mayor, un maestro u otro pariente que asuma la función de cuidador), su estilo de interrelación emocional puede llegar a ser más seguro.

IV. EL AUTOCONCEPTO

El autorreconocimiento marca un hito crucial para el bebé, en tanto forma parte del proceso de individuación, al tiempo que le devela su rol social en las interacciones con los demás. Un estudio realizado por Chris Moore de la Universidad de Dalhousie, Canadá, llevó a concluir que después de los 18 meses de vida,

el bebé adquiere conciencia de sí mismo (Thalenberg, 2003). Para este estudio, los investigadores utilizaron una actividad llamada "el carrito de la compra": una madre pide a su niño que le acerque el carrito, el cual está atado a una pequeña alfombra; para cumplir con el pedido de la madre, el niño trata de empujar el carrito;



entre más pequeño es el niño, menos conciencia tiene de que el carrito no se mueve porque él está parado sobre la alfombra. Este evento llevó a los investigadores a la conclusión que aunque el niño tenga conciencia de sí mismo a los 18 meses, esta conciencia todavía no se extiende al ámbito del comportamiento.

Otros estudios han demostrado que a los 21 meses, el infante ya es capaz de reconocerse en el espejo (Thalenberg, 2003). A los 24 meses, el niño incorpora a su vocabulario las palabras “yo” y “mío” y las usa con mucho énfasis, sobre todo para objetos que él asume de su pertenencia; a esta edad también demuestra su habilidad para jugar en pareja, siempre que no tenga que compartir con otro niño un único juguete; este hecho revela su capacidad de entenderse a sí mismo y al otro como seres individuales. “El conocimiento de sí mismo guarda estrecha relación con el conocimiento del mundo social” (Craig, 2001, p. 258).

A medida que crece, el niño se va forjando imágenes sobre sí mismo, es decir, empieza a desarrollarse el autoconcepto. Los más pequeños tienden a definirse en función de sus posesiones y de sus características físicas, las cuales son alimentadas básicamente por los padres u otros familiares con quienes tiene relación cercana. Los de más edad se definen en función de sus actividades, sus relaciones y sus experiencias interpersonales,

lo cual evidencia que con el desarrollo, se produce una autoobservación cada vez más sistematizada y una mayor comprensión de la estructura familiar. En estos períodos iniciales, el autoconcepto del niño es poco objetivo; él tiende a sobredimensionar tanto la imagen que tiene de sí mismo, como sus logros.

Una dimensión importante del autoconcepto es la noción de género, tema en torno al cual se han realizado varios estudios, interesados en conocer cuándo y de qué manera los niños incorporan en sí mismo, el aspecto de género. Diane Poulin-Dubois (Thalenberg, 2003) realizó un estudio sobre el tema, en la Universidad de Concordia, Montreal, con bebés a quienes se les proyectaba imágenes de rostros femeninos y masculinos asociados a voces que decían “mírame”; los resultados encontrados llevaron a los investigadores a concluir que desde los 9 meses de edad, los niños logran relacionar la imagen femenina o masculina con el tono de la voz.

En otro estudio realizado en el mismo laboratorio, se le ofrecían a los bebés muñecos varones y mujeres con objetos asociados a actividades culturalmente asumidas por uno de los dos géneros, como pintarse los labios o afeitarse (Thalenberg, 2003). Los investigadores encontraron que a los 20 meses los niños son capaces de realizar estereotipos de género basados en lo que



observan al interior de sus familias; se descubrió también, que las niñas comprenden estos estereotipos unos seis meses antes que los varones (a los 14 meses). Como conclusión, se estableció que cada cultura envía mensajes sobre qué objetos, ropas, comportamientos y actividades se consideran adecuados para cada género, y que el bebé capta estos mensajes en su entorno diario.

Aunque a los dos años y medio la mayoría de niños ya reconocen su género y lo incorporan a su autoconcepto, y son capaces de clasificar a las personas en varones y en mujeres en función de sus experiencias culturales sobre la forma en que lucen y el tono de su voz, recién a los cinco años adquieren la noción de constancia de género (Craig, 2001). Esto significa que a esa edad comprenden que los niños se convertirán en hombres y las niñas en mujeres y que el género no cambia.

Los esquemas de género percibidos por el niño en función de los mensajes enviados por la sociedad en la cual vive, dan origen a la identidad de género, la misma que se desarrolla durante los primeros siete u ocho años de vida, a diferencia de la identidad sexual que se forja en la adolescencia con sus propias particularidades. En el proceso de identidad de género que el niño lleva a cabo en los primeros años de la vida escolar, se produce una asociación entre la dotación genital

biológica y los estereotipos propios de su cultura.

A medida que el niño aprende quién y qué es, comienza a evaluarse; esto ocurre como respuesta a la necesidad de sentirse congruente e integrado, por lo cual empieza a armonizar su conducta con sus creencias y actitudes, las cuales son alimentadas por su ambiente, dando origen a la autoestima. Este concepto, que se origina en el período preescolar, recibe el influjo tanto de las experiencias de éxito y fracaso del niño, como de las interacciones con sus progenitores. Conforme el niño crece, la autoestima adquiere otras dimensiones y empieza a correlacionarse con otros logros, como el desempeño académico durante la etapa escolar. Varios estudios recopilados por Craig (2001) han demostrado que los niños que tienen éxito en la escuela, tienen una autoestima más alta, que aquellos que fallan.

La adquisición de la autoestima es, según lo plantea Craig (2010, p. 314), un "proceso circular", en el sentido que los niños con alta autoestima, por lo regular tienen más posibilidades de conseguir logros, lo cual, a su vez, la nutre y la eleva. A diferencia de ello, los niños con baja autoestima, actúan con inseguridad y recelo, características que suelen llevarlos al fracaso en las tareas que emprenden, con lo cual su autoestima tiende a disminuir más aún. El entorno familiar y escolar debería,



en estos casos, identificar áreas potencialmente fuertes en los niños y trabajar sobre ellas, con la finalidad que modifiquen positivamente la percepción que tienen sobre sí mismos y, por lo tanto, mejoren su autoestima.

El autoconcepto y la autoestima son procesos de desarrollo que se presentan como respuesta a las primeras experiencias socializadoras del niño que ocurren básicamente al relacionarse con los demás, en el juego y en su comportamiento social general.

V. EL COMPORTAMIENTO SOCIAL

En su comportamiento, el niño pone en evidencia los rasgos innatos de su personalidad, asociados a las experiencias adquiridas en su interacción con el ambiente. El tipo de apego o vínculo que haya establecido con las figuras de referencia, cobra una importancia significativa a la hora de relacionarse con otras personas, pues determina los niveles de confianza, seguridad, autonomía que el niño manifiesta en sus interacciones sociales. Así mismo, el grado de desarrollo de las conductas prosociales, cuyo apareamiento empieza a ocurrir a partir de los dos años, guarda estrecha relación con las prácticas familiares.

Según Craig (2001, p. 250):

El término conducta prosocial se define como las acciones que tienden a beneficiar a otros, sin que se prevean recompensas externas, como son: consolar, compadecer, ayudar, compartir, cooperar, rescatar, proteger y defender, las cuales encajan en la definición de *altruismo*.

Cuando se desarrolla a plenitud, se acompaña de sentimientos de amistad, afecto y afabilidad, así como de empatía por los sentimientos ajenos.

De acuerdo con las teorías de aprendizaje social planteadas por varios autores, entre ellos Bandura, las conductas prosociales aparecen paulatinamente en el niño a partir de los dos años de edad. El entorno familiar ejerce una influencia decisiva en su adquisición. Varios estudios realizados por Teti y Ablard (1989, citados por Craig, 2001) evidencian que los niños que tienen relaciones armónicas con sus padres y/o cuidadores suelen demostrar mayor sensibilidad hacia sus hermanos pequeños, que aquellos que tienen relaciones más frágiles. Sin embargo, en los preescolares la capacidad para compartir y cooperar es limitada y depende de varios factores, no únicamente de lo que podría llamarse altruismo o sensibilidad social, pues estos valores son incipientes en el infante y continúan desarrollándose



durante la etapa escolar, la adolescencia e inclusive la juventud.

Algunas investigaciones recreadas bajo la dirección de Thalenberg (2003), han puesto en evidencia el curso del desarrollo de las habilidades sociales en los niños. Tal es el caso del "Estudio de la cooperación" realizado por Michael Tomasello en el Instituto Max Plank de Alemania, en el cual se encontró que a los 24 meses los niños ya se dan cuenta que hay juegos que requieren de dos personas y que funcionan según ciertas normas; aparece, por primera vez, la cooperación intencionada. Otra investigación denominada "Juego libre" llevada a cabo en el Laboratorio de Catherine Tamis – Lemond en la Universidad de Nueva York, evidenció que a los 30 meses ya se instala en los niños la interacción social propiamente dicha, siempre que cada niño tenga su propio juguete, pero que a esta edad todavía no aparecen en la conducta de los niños los conceptos de compartir y negociar cuando se trata de tomar turnos. Estos conceptos aparecen recién a los tres años de edad, pero asociados a los rasgos del carácter del niño, según se demostró en la investigación "Dúo social" realizada en el Laboratorio de Nathan Fox de la Universidad de Maryland. Tal parece que a los tres años los niños finalmente se vuelven más competentes en el ámbito social.

A causa de los estudios realizados por Bandura (1973) sobre

el aprendizaje de la conducta agresiva y su relación con el modelamiento, la recompensa y el castigo, los investigadores se han cuestionado si las conductas prosociales se aprenden de la misma manera. Richman (1988, citado por Craig) realizó un estudio con un grupo de niños de 4 años a quienes se les asignaron muchas tareas domésticas; los hallazgos permitieron concluir que estos niños tendían a ser más serviciales también fuera de casa, en comparación con los niños del grupo de control.

Algunos métodos con los cuales se mejora la conducta prosocial en los niños, además del modelamiento, son la representación de roles y la inducción verbal (Craig, 2001). En el modelamiento, una figura con la cual el niño se siente identificado y positivamente vinculado, exhibe conductas prosociales; estas figuras pueden ser reales, como sus padres o personas cercanas, pero también pueden estar representadas por imágenes provenientes de programas de televisión; el niño se siente atraído a imitar los comportamientos demostrados por sus figuras de referencia, debido al nexo afectivo que lo vincula a ellas.

En la representación de roles se anima a los niños a desempeñar diferentes papeles con la finalidad de ayudarles a que vean las cosas desde el punto de vista de otra persona. En la inducción, se les explica las razones por las cuales deben



comportarse en forma positiva. En un experimento realizado por Staub en 1971 (Craig, 2001), se utilizaron estos dos procedimientos con un grupo de preescolares para probar sus efectos en los cambios conductuales de los niños. Los resultados permitieron evidenciar que la representación de roles aumentó en ellos el deseo de ayudar a otros, conducta que se mantuvo durante una semana; la inducción, por su parte, surtió un mínimo efecto, lo cual llevó a los experimentadores a plantearse el hecho que los niños pequeños prestan poca atención a explicaciones verbales, sobre todo si estas provienen de alguien que no les resulta familiar; este último supuesto puede ser corroborado con la investigación realizada por Eisenberg (1988, citado por Craig, 2001) quien encontró que cuando la inducción es hecha por los padres u otros parientes cercanos, los niños tienden a mostrarse más prosociales.

Ofrecer y propiciar oportunidades de experiencias sociales positivas con otros niños, es otra manera de desarrollar las habilidades sociales (Craig, 2001). La escuela es un entorno apropiado para este tipo de experiencias; se puede incorporar a niños con capacidades diversas en grupos de trabajo que requieren de la cooperación de todos los integrantes, y fomentar la distribución de responsabilidades y el cumplimiento de tareas según las fortalezas de cada uno, brindándoles la oportunidad de interactuar en un ambiente de cordialidad, respeto y relaciones apropiadas. Sin embargo, en este tipo de actividades, es conveniente, según lo plantea Asher (1982, citado por Craig, 2001), que los adultos a cargo estén disponibles para ayudar a los preescolares a iniciar actividades, negociar en los conflictos y suministrar información social.

VI. EL JUEGO

En el repertorio social del precolar, el juego tiene un papel fundamental. Ha sido llamado "el trabajo de la niñez" (Craig, 2010, p. 257) por el papel central que desempeña en el desarrollo, independientemente del contexto cultural, pues todos los niños juegan, sin importar su ambiente de origen.

El juego favorece el incremento de las habilidades físicas, intelectuales

y socio-afectivas del niño, pues le permite practicar y mejorar sus habilidades sociales, y satisfacer sus necesidades de divertirse, expresarse y explorar. Es una de las primeras actividades producidas por motivación intrínseca que, al mismo tiempo, es recompensada también intrínsecamente. Así, un niño que juega a la pelota con otro, está fortaleciendo su sistema muscular, desarrollando sus habilidades motrices, aprendiendo



conceptos relacionados con fuerza y direccionalidad (entre otros), relacionándose con otro niño, al tiempo que está automotivado al juego y encuentra satisfacción en llevarlo a cabo.

Un aspecto importante que interviene en el juego, es el nivel de popularidad del cual gozan los niños. La popularidad está influida por varios factores: rasgos de personalidad, calidad de los vínculos establecidos en el interior de la familia, expectativas que los niños tienen entre sí. En general, se puede observar que los niños populares son más cooperativos en el juego y que tienden a manifestar más conductas prosociales; por el contrario, los niños poco populares suelen ser rechazados por sus compañeros, por lo cual se quedan relegados del juego y, en algunos casos, desarrollan conductas agresivas, generándose un círculo negativo de interacción: los rechazan, agreden; como agreden, los rechazan.

Según los estudios realizados por Parker y Asher (1987, citados por Craig, 2010), el nivel de popularidad alcanzado por el preescolar, tiende a ganar estabilidad con los años, lo cual significa que los niños que son poco populares entre sus compañeros en el jardín, tenderán a serlo también en la primaria y a presentar problemas de adaptación en la adolescencia y en la adultez. Por lo tanto, es necesario identificar esta problemática a tiempo

y desarrollar habilidades sociales en los niños que presentan cierta limitación en el contacto con los demás.

Goleman (2006, p. 249) sostiene que "en la interacción de los innumerables sistemas cerebrales de control, los circuitos del juego postergan los sentimientos negativos – la ansiedad, la ira y la tristeza -, todos los cuales, por su parte, suprimen el juego". De hecho, un niño no empieza a interactuar en el juego con sus pares, mientras no se siente cómodo, relajado y seguro entre ellos; pero una vez que ha iniciado la actividad de jugar, es absorbido por ella, al punto que se desentiende de las otras situaciones alrededor. Según Goleman (2006, p. 249), "la ansiedad inhibe el juego en todos los mamíferos [hecho que] refleja un diseño neuronal que cumple con alguna función para la supervivencia".

Las observaciones en niños han permitido evidenciar que las formas de juego cambian a medida que se produce el desarrollo, probablemente porque con el crecimiento, los niños van dominando ciertas habilidades, por lo tanto, pierden el interés en los juegos mediante los cuales las adiestraban; pero al mismo tiempo, van surgiendo en ellos nuevos intereses que los direccionan hacia formas de juego cada vez más evolucionadas.

Aunque los preescolares de menor edad juegan en compañía de



otros niños, no significa necesariamente que jueguen juntos; por lo regular, cada uno tiene sus propios juguetes y, si hablan, cada quien tiende a hacerlo sobre el tema que le interesa y por su cuenta, en lo que se puede llamar un “monólogo compartido”; a pesar que el juego en esta etapa no incluye el establecimiento de reglas, se puede observar que se prestan juguetes y que toman turnos para hablar de su tema individual. Conforme crecen, los preescolares empiezan a jugar juntos; se evidencia entonces la presencia de ciertas habilidades sociales como establecimiento de acuerdos, niveles cada vez mayores de tolerancia, cooperación en el logro de la meta del juego.

Respecto del juego dramático que inicia en el subperíodo intuitivo o de transición de la etapa preoperacional planteada por Piaget, Craig (2001, p. 230) afirma:

Esta forma de juego favorece el dominio de la representación simbólica merced a la imitación, la simulación y la representación de roles, pues permite que los niños se proyecten en otras personalidades, encarnen diversos papeles y experimenten una gama más amplia de pensamientos y emociones, que les permite además, ensayar conductas y experimentar sus reacciones y consecuencias.

En esta etapa, a pesar que los niños no tienen aún un concepto claro del significado de la amistad, pueden mantener relaciones estrechas y afectuosas con otros niños y seguir algunas de las normas implícitas en este tipo de relaciones, si se les da la oportunidad; también, suelen comportarse de manera distinta con amigos y con extraños, probablemente debido a la internalización de las normas sociales modeladas en su entorno. Costin y Jones (1992, citados por Craig, 2001) llevaron a cabo un estudio sobre el tema; a un grupo de preescolares se les presentó una función de títeres en la cual un amigo o conocido estaba en problemas; se observó que la intensidad de las reacciones de los niños y su disposición a ayudar guardaba relación con el personaje en problemas, así, tendían a responder con mayor empatía y mostraban una mayor disposición a la ayuda, si se trataba de un amigo.

Conforme el niño crece, incorpora algunos de los conceptos que determinan el establecimiento de amistades, como es la confianza mutua y la reciprocidad. Al mismo tiempo, se observa que los circuitos neuronales de control emocional comienzan lentamente a suprimir tanto la actividad global, como el impulso hacia la risa y el juego; poco a poco, se desarrolla en el niño la capacidad de satisfacer la demanda social de lo que Goleman (2006) llama “seriedad”;



el juego infantil queda relegado y la modalidades más maduras de placer. energía es entonces encauzada hacia

EPÍLOGO

Como se ha demostrado, desde su nacimiento hasta el fin de la etapa preescolar, el niño atraviesa por un período interminable de aprendizajes que ocurren sobre todo al interior de su familia y que determinarán, en gran medida, la calidad de su vida socio-afectiva. Como dice Savater (2000, p. 35):

Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo sino que proviene del intercambio de sentidos... La educación es la revelación de los demás, de la condición humana...





LITERATURA CITADA

- Amaro, F., & J., T. (2010). *Teoría e investigación sobre el apego*. Recuperado el 18 de agosto de 2011. http://www.familianova-schola.com/files/TEORIA_E_INVESTIGACION_SOBRE_EL_APEGO.pdf
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1985). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Cepvi.com, Psicología, Medicina, Salud y Terapias alternativas. (s.f.). *Psicología evolutiva: Las etapas del desarrollo*. Recuperado el 22 de septiembre de 2011. <http://www.cepvi.com/articulos/erikson.shtml>
- Craig, G. (2001). *Desarrollo Psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Feldman, R. (2002). *Psicología*. México: McGraw-Hill.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. México: Planeta.
- Martínez, M. (2009). *El temperamento*. Recuperado el 27 de septiembre de 2011. http://www.w.paidopsiquiatria.cat/archivos/temperamento_07-09_M7.pdf
- Oliva, A. (2004). *Estado actual de la teoría del apego*. Recuperado el 25 de agosto de 2011. http://elimpactodenacer.pangea.org/teoria_del_apego.htm
- Papalia, D. (2001). *Desarrollo Humano*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Reed, D. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Thomson Editores.
- Remplein, H. (1971). *Tratado de Psicología evolutiva*. Barcelona: Labor S.A.
- Savater, F. (2000). *El valor de educar*. Bogotá: Ariel.
- Spitz, R. (1983). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thalenberg, E. (Dirección) (2003). *The baby human - To belong*. (Película).

EL PSICÓLOGO CLÍNICO FRENTE AL ESTRÉS, BURNOUT Y FATIGA POR COMPASIÓN

THE CLINICAL PSYCHOLOGIST AND THE STRESS,
BURNOUT AND COMPASSION FATIGUE

PAULINA BARAHONA C.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



EL PSICÓLOGO CLÍNICO FRENTE AL ESTRÉS, BURNOUT Y FATIGA POR COMPASIÓN

Paulina Barahona C.¹

PALABRAS CLAVES: Psicólogo Clínico, Estrés, Síndrome de Burnout, Fatiga por Compasión

KEY WORDS: Clinical Psychologists, Stress, Burnout Syndrome and Compassion Fatigue

RESUMEN

El presente trabajo se centra en la salud mental del psicólogo clínico, un tema poco estudiado pero de vital importancia, ya que se trata del profesional que vela por la salud mental de sus pacientes. Existen pocas investigaciones sobre tan profundo tema y ninguna a nivel de país; por lo que, recurriré a fuentes bibliográficas para revisar cómo el estrés, la fatiga por compasión y el burnout pueden afectar a los psicólogos en su práctica clínica. Para ello, revisaré los conceptos de estrés, síndrome de burnout y fatiga por compasión y su posible incidencia en los psicólogos clínicos. Finaliza el artículo al señalar alternativas para prevenir la aparición de estos fenómenos, a los cuales se encuentra expuesto el psicólogo clínico al enfrentarse permanentemente con el dolor y angustia de sus pacientes.

ABSTRACT

The following work focuses on the mental health of the clinical psychologist, a subject not much studied but of vital importance, since it has to do with the professionals who oversee the mental health of their patients. There is not a lot of research on this matter, at least not in Ecuador; I will therefore resort to bibliographical sources to examine how the stress, compassion fatigue and burnout can affect psychologists in their clinical practice. In order to do this, I will review the concepts of stress, burnout syndrome and compassion fatigue, and their incidence on the clinical psychologists. The article ends by pointing out some alternatives to prevent the appearance of these phenomena, to which clinical psychologists are exposed to when facing the pain and the anguish of their patients.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (pbarahona@puce.edu.ec)





*¿Cómo has vencido a la enfermedad? le preguntó un prisionero de campos de concentración nazi a su compañero, a lo que respondió:
“La he expulsado de mi cuerpo a base de lágrimas” –
Viktor E. Frankl
(Extraído del libro: El Hombre en Busca del Sentido)*

I. INTRODUCCIÓN

Es conocido por todos que el estrés está presente en la vida de gran parte de seres humanos y que no los afecta por igual. También es conocido que sus síntomas abarcan al ser humano integralmente es decir en las esferas, bio-psico-sociales; así, en el campo biológico, es sabido que existen innumerables enfermedades que están asociadas al estrés, tales como migrañas, contracciones musculares, úlceras, hipertensión, enfermedades de la piel, etc., y esto hace que los consultorios médicos se encuentren llenos de pacientes que padecen enfermedades ocasionadas por el estrés; en lo social, la evidencia del estrés son los cambios de comportamiento, los cambios repentinos de estado de ánimo, la presencia de agresividad y el alejamiento de la familia; en el campo psicológico, el sujeto presenta nerviosismo, falta de concentración en sus actividades, dificultad para tomar decisiones, entre otras manifestaciones. No debemos olvidar que estas últimas mantienen su interdependencia y son indivisibles en el ser humano.

En los profesionales que trabajan en ayuda de otros a enfrentar sus conflictos, a más del estrés propio, pueden ser víctimas de lo que se conoce como fatiga por compasión, que es una forma de estrés secundario. “El estrés traumático secundario es un riesgo psicosocial emergente que afecta principalmente a profesionales que desarrollan su trabajo con personas traumatizadas” (Moreno-Jiménez et al., 2004). Se conoce que el estrés está asociado a las actividades diarias que realiza un sujeto con ocasión de su oficio o profesión. Al respecto existen varios estudios sobre el estrés en ciertos profesionales como las enfermeras, los médicos de emergencia, el equipo que trabaja en oncología, los bomberos, los voluntarios de Cruz Roja, los profesores universitarios, entre otros. Más, en relación con los psicólogos y a pesar que es un profesional que trabaja con el dolor de otros seres humanos, poco se ha investigado sobre el estrés y la fatiga por compasión que podría sufrir en razón de su actividad profesional, lo que nos lleva a preguntarnos si ¿El psicólogo clínico es inmune al estrés? o será que ¿Es más propenso





a presentarlo por el hecho de trabajar con el dolor y el sufrimiento de otros?. Ante la falta de investigaciones locales sobre el tema, en este trabajo encontrarán referencias a otras realizadas fuera de Ecuador, junto con las cuales se buscará relacionar la teoría general que existen sobre el estrés directo y vicario que podría sufrir con ocasión de su práctica profesional

En el texto Identidad del psicólogo de Catalina Harsch (2005) al hablar del estudiante que ingresa a la carrera de psicología, se afirma que "si bien conscientemente muestra un agudo interés de tipo social, su motivación inconsciente suele inferirlo como un mecanismo de negación a la propia necesidad de ayuda que plasma en los demás." Entonces, ¿Si el psicólogo requiere de ayuda desde antes de graduarse?. ¿Requerirá mayor ayuda una vez graduado y en contacto con los problemas de otros?. ¿Sus propios conflictos internos y los de los otros a quienes atiende lo llevarán a estresarse más que otros profesionales?. ¿Podría en algún momento sufrir la denominada fatiga por compasión? O ¿Podría incluso padecer el síndrome de burnout por acumulación de estrés?.

El impacto que el desempeño profesional tiene sobre el psicólogo clínico se escucha constantemente en los espacios de supervisión donde se escuchan frases como "Escucharle a este paciente me agota tanto, que ojalá no vuelva" o "luego de la sesión con

este paciente me siento tan cansada", o como el testimonio que presenta Martha Escamilla en su artículo "Testigo del trauma de otros...", donde se recoge el siguiente caso:

Una terapeuta que trabaja con mujeres que han sido víctimas de abuso sexual dice "me consideraba una persona segura, tranquila, salía a cualquier hora, dormía bien. Ahora no me siento así, me cambié de apartamento porque quedaba en el primer piso, no salgo de noche sola, pongo doble cerradura en mi puerta y puse un sistema de alarma en mi apartamento. Todo empezó unos meses después de empezar a trabajar en un centro para mujeres que han sido violadas y escuchar sus historias una y otra vez".

Es obvio que en la práctica profesional del psicólogo existe un impacto al escuchar un relato cronológico de hechos traumáticos, tanto en el sujeto que lo transmite como en quién lo escucha; en ambos se va formando una serie de imágenes mentales que hacen revivir el suceso y generan una afectación, que no necesariamente será igual, en cada uno de los sujetos. El efecto que la exposición a emociones tiene sobre los seres humanos es fácilmente visible cuando vemos una película que hace que algunos de los espectadores lloren;



sin embargo, hay que tener en cuenta que no todos reaccionan igual. Esto que sucede con la película lo vemos también frente a la vida profesional ya que no a todos los profesionales les afecta de la misma manera lo que escuchan por lo cual será siempre importante analizar que hace que unos sujetos sean más vulnerables que otros

a padecer estrés, burnout o fatiga por compasión.

A continuación, se hará un breve repaso de los conceptos mencionados para relacionarlos con la práctica del psicólogo para luego abordar los recursos que tendría a su alcance para enfrentarlos.

II. EL ESTRÉS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Las diferentes actividades que el ser humano realiza son causa de estrés, la evidencia de esto se encuentra en que comúnmente escuchamos frases como “sufro de estrés” o “estoy estresado. El acuerdo sobre ¿Qué es el estrés? ha sido difícil; sin embargo, iniciaremos con el análisis de la palabra desde sus orígenes. “El término “estrés” es una adaptación al castellano de la voz inglesa stress. Esta palabra apareció en el inglés medieval en la forma de distress, que a su vez provenía del francés antiguo destresse (estar bajo estrechez u opresión)” (Melgosa, 2006). Según el mismo autor, actualmente en el inglés se utiliza la palabra estrés para hablar de dolor psíquico, sufrimiento o angustia. (Melgosa, 2006).

El estrés también suele ser visto como una característica que pertenece a un objeto que está fuera del sujeto, ej. El estrés laboral, el estrés académico, etc. Para otros autores en cambio no es algo externo al sujeto sino más bien es interno, ya que “se relaciona

con la respuesta del individuo cuando se encuentra en un entorno desafiante o amenazador. Aquí nos referimos a la reacción psicológica y fisiológica del individuo o del grupo cuando están expuestos a un entorno desafiante” (Meichenbaum 1987). El pensamiento de Melgosa (2006) es similar ya que anota: “Técnicamente se denomina “estrés”, no a lo que nos agrede, sino a la forma como reaccionamos ante cualquier reacción”.

El estrés por tanto sería comprendido como un producto de la relación del individuo con el entorno y claro en esta definición se establecería que existen variables de cada sujeto que hacen que un mismo suceso sea desencadenante de estrés en unos y no en otros. Según la Health and Safety Commission del Reino Unido, estrés es “una reacción de las personas ante presiones excesivas u otro tipo de exigencias a las cuales se enfrentan”. (Citado por Piñuel, 2008), al ser un tipo de reacción no implica que todos los



sujetos la viven de igual manera sino que responden o reaccionan desde las variables personales de cada uno de ellos.

Según Selye (1956), (citado por Piñuel 2008), existen tres fases en la aparición del estrés, que son:

- 1) Reacción de alarma: en esta fase algo se percibe como amenazante o peligroso y el organismo se prepara para responder, por lo cual el organismo libera adrenalina y otras hormonas de estrés.
- 2) Etapa de resistencia: implica el período en el cual se mantiene el estado de alerta para garantizar los niveles defensivos del organismo,

pero al mantenerse la resistencia en el tiempo se produce un “rebote” aunque el estresor ya no esté presente, lo cual hace daño al organismo.

- 3) Etapa de agotamiento: podría llevar a la muerte del organismo si el suceso estresante no desaparece y se mantiene listo para luchar y defenderse de la amenaza.

“Si no se hace caso de la alarma que el organismo emite, se produce el derrumbe completo del sistema mental y físico” (Piñuel 2008). Las manifestaciones del prolongado estrés al cual están sometidos los seres humanos han sido clasificadas según Piñuel en seis grupos:





Tabla 1: Manifestaciones de estrés

SÍNTOMAS	¿CÓMO SE MANIFIESTAN?
COGNITIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Olvido y pérdida de memoria• Dificultad de concentrarse• Tristeza/depresión• Apatía/Falta de iniciativa• Irritabilidad• Inquietud, nerviosismo/agitación• Agresividad• Sentimientos de inseguridad• Hipersensibilidad
PSICOSOMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none">• Alteraciones del sueño• Dolores de estómago• Colon irritable• Vómitos• Náuseas• Alteraciones de hábitos alimenticios• Aislamiento
DEL SISTEMA NERVIOSO AUTÓNOMO	<ul style="list-style-type: none">• Dolores en el pecho• Palpitaciones• Sequedad en la boca• Sudoración• Sofocos• Sensación de falta de aire• Alteraciones de la presión arterial
DESGASTE FÍSICO	<ul style="list-style-type: none">• Dolores de la columna• Dolores musculares inespecíficos (fibromialgia)
TRASTORNOS DEL SUEÑO	<ul style="list-style-type: none">• Dificultad para dormir• Sueño interrumpido• Sueño ligero
CANSANCIO Y DEBILIDAD	<ul style="list-style-type: none">• Fatiga crónica• Flojedad de la piernas• Debilidad• Desmayos• Temblores

Fuente: Tomado de Piñuel 2008

Del cuadro que antecede podemos ver que “Las respuestas físicas al estrés pueden tener fatales consecuencias (enfermedades coronarias, así como síntomas menos graves, tales como dolores de cabeza y migrañas, úlceras e indigestiones, problemas de la espalda o cervicales,

agotamiento o fatiga (Quick y otros, 1986” (citado por Travers y Cooper, 1997). El impacto del estrés sobre la salud física es tan alto que según Piñuel (2008) “se estima que entre el 50 y el 75 por 100 de las enfermedades son atribuibles al efecto del estrés en el organismo.” Al ser el estrés parte





de la vida del sujeto es necesario comprender la importancia de enfrentarlo pues el estar expuesto a sus efectos por mucho tiempo llevaría al individuo al agotamiento y de allí al síndrome de burnout.

Al ser tan complejo el cuadro del estrés y sobre todo las

consecuencias de él en la vida de los seres humanos, vemos que el psicólogo clínico al igual que cualquier otro sujeto tiene un enorme riesgo de padecerlo pero no necesariamente por el tipo de actividad laboral que realiza sino por los factores estresores que rodean a todos los seres humanos.

III. COMPRENDAMOS EL SÍNDROME DE BOURNOUT

La conceptualización de este síndrome es realmente reciente y hace referencia a un problema que cada día va en aumento. Según Francisco Alcantud (citado en Bosqued Marisa, 2008), el "*burnout*" es un "nuevo nombre para un viejo problema", y según el profesor Alcantud este término hace referencia a un cuadro de desgaste profesional que fue descrito por primera vez en 1974 en Estados Unidos por el psiquiatra Herbert Freudenberger, cuando como voluntario en una "Free Clinic" (clínica para toxicómanos) en Nueva York observó entre el personal de voluntarios que prestaba sus servicios, que una mayoría de ellos experimentaban, al cabo de aproximadamente un año del inicio de su trabajo, ciertos cambios en su actitud hacia el trabajo y en el desempeño de sus tareas que pueden resumirse en lo siguiente: "una progresiva pérdida de energía, desmotivación por el trabajo, cambios en el comportamiento hacia los pacientes, traducidos en una menor

sensibilidad y comprensión hacia ellos, dispensándoles un trato distanciado y frío, con tendencia a culparles de los propios problemas que padecían, síntomas característicos de la ansiedad y la depresión (Bosqued, 2008) Freudenberger lo describió como una "sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencia de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador" (Citado por Bosqued, 2008 y por Piñuel 2008). Piñuel también afirma que este síndrome deviene como producto de una adicción al trabajo, entendiéndola como un "estado de total devoción a su ocupación, por lo cual su tiempo es dedicado totalmente a servir a este propósito" (Piñuel, 2008).

Posteriormente, fue la psicóloga Christina Maslach quien oficializó el término *burnout*, exponiéndolo públicamente en el Congreso Anual de la APA (Asociación Americana de



Psicología) de 1976. Lo considera como un proceso de estrés crónico por contacto y lo definió en 1981 como un "síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan en contacto directo con clientes o pacientes. (citado por Bosqued, 2008).

De acuerdo con el diccionario "Vox" la expresión inglesa *to burn out* significa "pasarse (el fuego), quemarse (un fusible, motor, etc.), fundirse (una bombilla). Y ha sido traducido al castellano de varias maneras: *síndrome del "trabajador quemado"; síndrome de desgaste profesional (SDP)*, denominación debida a Vega, Pérez Urdániz y Fernández Cantí; *síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)*, planteada por Gil-Monte; *síndrome de profesional exhausto o sobrecargado; enfermedad de Tomás*, nombre dado por Gervás y Hernández, en referencia al personaje-un neurocirujano frustrado-de la novela de M. Kundera *La insoportable levedad del ser*" (citado por Bosqued, 2008).

Para Bosqued (2008), el "burnout" es un problema que afecta no solo psíquicamente al sujeto sino también físicamente y que por tanto influye y afecta su vida total, lo concibe también como un tipo de "estrés crónico" entendido como "una respuesta psicofísica que tiene lugar en el individuo como consecuencia de un esfuerzo frecuente cuyos resultados

la persona considera ineficaces e insuficientes" (Bosqued, 2008), es decir reconoce que existe un factor externo que lo desencadena y también se presentan esfuerzos del sujeto para resolverlo pero estos fallidos intentos de control de la situación, aumentan su frustración.

Para Maslach y Jackson, el "burnout" se caracteriza por cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso. Plantean tres dimensiones, a partir de las cuales se identifican diferentes síntomas:

- **Agotamiento emocional**, hace referencia a la falta de recursos emocionales y al sentimiento de que nada se puede ofrecer a la otra persona. Es consecuencia de las continuas interacciones que los trabajadores deben mantener entre sí y con los clientes. Las manifestaciones somáticas y psicológicas que se presentan son, entre otras: abatimiento, ansiedad e irritabilidad.
- **Despersonalización**, la cual supone el desarrollo de actitudes negativas y respuestas cínicas y de insensibilidad hacia las personas a quienes los trabajadores prestan sus servicios, así como hacia los colegas, lo cual conduce con mucha frecuencia a la de idea que son la verdadera fuente de



los problemas (responsabilizan a los otros de su propia frustración y fracaso).

- **Baja realización personal**, que conllevaría a la pérdida de confianza en la realización personal, y la presencia de un autoconcepto negativo como resultado, muchas veces inadvertido de las situaciones ingratas; se refiere a la percepción que las posibilidades de logro en el trabajo han desaparecido, junto con sentimientos de fracaso y baja autoestima. (Bosqued, 2008)

Edelwich y Brodsky, en su obra *Burnout: stages of disillusionment in the helping professions*, distinguen cuatro fases en el desarrollo del burnout (citado por Bosqued, 2008):

- 1) **Fase de entusiasmo o luna de miel**: es el período de apasionamiento inicial, en el cual la persona quiere dar más de sí misma. Todo parece posible. Cree también que su trabajo satisfará todas sus necesidades y solucionará sus problemas.
- 2) **Fase de estancamiento**: es el período en el cual comienza a darse cuenta que lo que se había planteado no responde a la realidad. Las recompensas no son las que esperaba. Empieza a encontrar problemas a lo que antes parecía estupendo. Es

posible que pueda devenir en una fase negativa cuando llega al punto en que empieza a deslizarse a la siguiente fase.

- 3) **Fase de frustración o el "tostamiento"**: experimenta fatiga crónica e irritabilidad. La motivación que ha justificado, la dedicación y el esfuerzo anteriores se extravían. Se torna indeciso y disminuye la calidad y cantidad del trabajo. Si esta situación continúa se siente cada vez más frustrado e irritado; además, se muestra cínico, distanciado y abiertamente crítico con la organización. Aparecen problemas como enfermedades físicas, o depresión, ansiedad y adicciones al alcohol y las drogas.

- 4) **Fase de apatía**. Se ha instalado el burnout. Su instalación varía en un período que va entre los dos y los cuatro años. La persona afectada experimenta un abrumador sentimiento de fracaso y una destructiva pérdida de autoestima y autoconfianza.

De acuerdo con algunos especialistas el "*síndrome de quemarse por el trabajo*" es una patología relacionada con las actividades de relación, de ayuda a los demás y que puede contagiarse. Lo expresan así Gil-Monte (2007) cuando señala "*te quemas si estás con el quemado*." El contagio del SQT está vinculado al contagio de emociones, cogniciones y actitudes, y



a los procesos de aprendizaje vicario de conductas (Gil-Monte, 2007)

Existen ciertas profesiones en las cuales hay mayor riesgo de padecer este Síndrome, y son todas aquellas en las cuales el sujeto se dedica a la ayuda de los demás, Maslach en 1976 definió inicialmente el burnout como “un estrés crónico producido por el contacto con los clientes que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional con los clientes en su trabajo” (citado por Moreno-Jiménez, Rodríguez-Carvajal

y Escobar, 2001). Si bien es cierto Maslach poco a poco ha considerado que este Síndrome no es exclusivo de las profesiones asistenciales sino que puede presentarse en todos los sujetos en el campo laboral, siempre considero que mayor riesgo tienen quienes son profesionales de ayuda directa, por lo que el psicólogo clínico estaría dentro de este grupo; sin embargo, no existen estudios específicos sobre este fenómeno en los profesionales de psicología que nos permitan conocer in extenso el nivel de afectación.

IV. ENTENDER LA FATIGA POR COMPASIÓN

Fatiga por Compasión da cuenta según Fingley (1995), de “un sentimiento de profunda empatía y pena por otro que está sufriendo, acompañado por un fuerte deseo de aliviarle el dolor o resolverle sus problemas” (citado por Thomas, 2006). La fatiga por compasión por tanto responde al trabajo profesional que se realiza y su aparición sería más inmediata ya que es una reacción a lo que vive o nos cuenta un sujeto y la padece quien es testigo del suceso o quien lo escucha. Por eso se lo conoce también con el nombre de estrés vicario o indirecto.

Fingley (1995) define este término como la “agotadora emoción que se origina por la continua compasión por quienes están en crisis” (citado por Kang, et al.,2007). Entonces

fatiga por compasión sería el cansancio que surge como respuesta, por lo común esperada, en los profesionales que se enfrentan rutinariamente con situaciones difíciles tales como el cuidado de niños al final de su vida, el trabajo con víctimas de violencia y de abuso sexual, etc. (Kang, et al.,2007). Para Gironella Lorente, (2008) “es una consecuencia natural del trabajo con personas que han vivido experiencias extremadamente estresantes”, al ser una consecuencia del trabajo realizado, es generada por el contacto del profesional con la palabra dicha por el paciente, más la empatía experimentada en el profesional. Para que alguien la presente no es necesario una gran catástrofe con muchas víctimas sino la profunda empatía por aquella persona que nos relata su dolor.



La fatiga por compasión es un riesgo para todo profesional que trabaja con personas en crisis y por tanto el psicólogo clínico está expuesto a padecerlo ya que por su desempeño profesional escucha el dolor de los otros.

Las principales manifestaciones de la fatiga por compasión que suelen muchas de las veces pasar inadvertidas para el profesional se resumen en el cuadro que se adjunta y que se ha tomado de Kang et al.,(2007).

Tabla 2: Síntomas comunes de la fatiga por compasión agrupados en tres aspectos

Síntomas Psicológicos	<ul style="list-style-type: none">• Presencia de fuertes emociones de tristeza, enfado, culpabilidad, inquietud• Pensamientos extraños, imágenes estresantes o pesadillas• Sensación de adormecimiento o congelación• Evitar al paciente, la familia o la situación• Dolencias somáticas (trastornos gastrointestinales, cefaleas, fatiga)• Ansiedad o agitación• Comportamiento compulsivo o adictivo (beber, fumar, compras compulsivas)• Sentirse aislado o personalmente responsable
Síntomas Cognitivos	<ul style="list-style-type: none">• Desconfiar de otros (familia, paciente, compañeros de equipo)• Aumento de la vulnerabilidad personal o falta de seguridad• Creer que otros no son competentes para manejar el problema• Aumento o disminución del sentido del poder• Aumento del escepticismo• Aumento del sentido de responsabilidad personal o culpabilidad• Creer que otros no entienden el trabajo que están haciendo
Síntomas Interpersonales	<ul style="list-style-type: none">• Abandonar al equipo de atención• Dejar las relaciones personales• Desconfianza de otras personas y de profesionales• Excesiva identificación con el sufrimiento de otros• Separación de las situaciones o experiencias emocionales• Irritarse fácilmente con otros

Fuente: Kang, Tammy y otros, Clínicas Pediátricas de Norteamérica, Volumen 54, No. 5, 2007

Una conclusión a priori sería afirmar que el Psicólogo, por el tipo de trabajo que realiza, es un sujeto que podría sufrir de fatiga por compasión. Obviamente, es necesario profundizar

el estudio de este fenómeno y las condiciones personales y físicas en que se desenvuelve el profesional de psicología.



V. EL TRABAJO DEL PSICÓLOGO CLÍNICO COMO GENERADOR DE FATIGA POR COMPASIÓN

El Psicólogo Clínico al igual que todos los profesionales de la ayuda son vulnerables a presentar este padecimiento ya que por su campo de actuación profesional están "constantemente en contacto directo con otras personas con quienes debe comprometerse emocionalmente, que exigen entrega, implicación, idealismo y servicio a los demás" (Bosqued, 2008), y se ven a menudo expuestos al estrés traumático al escuchar a las personas en situaciones de crisis y en situaciones donde pudo haber estado en riesgo la vida.

El impacto que genera para el psicólogo su práctica clínica, se trata por primera vez en el artículo "*trauma secundario*" de Rosenbeck y Nathan (1985) donde se explica que es un padecimiento que los profesionales lo sufren como un efecto de contagio, igual al del resfriado común. Luego en 1995, Stamm publica un texto sobre el autocuidado de los profesionales clínicos y en este texto utilizó el término "*trauma vicario*" como equivalente del de trauma secundario. El mismo año Fingley publica un libro donde usa el término fatiga por compasión el cual se extendió por su fácil comprensión de lo que significa. También en 1995 Pearlman y Saakvite trabajan sobre la contratransferencia y la traumatización vicaria en psicoterapeutas que trabajan

con sobrevivientes de incestos. (Rothschild, 2009).

Fingley en 1983 reconoce cuatro factores que influyen en el hecho de que un profesional se vea afectado por este padecimiento y son la capacidad para empatizar, el comportamiento hacia la víctima, la habilidad para distanciarse del trabajo y el propio sentimiento de satisfacción de poder ayudar. Posteriormente, en 1997 introduce como factor fundamental la propia experiencia o historia traumática del cuidador, sobre todo cuando estos recuerdos traumáticos son similares a los de la víctima (citado por Moreno et al., 2004). Las situaciones no resueltas de la vida del profesional podrían ser activadas por las diferentes situaciones escuchadas en la ayuda de otros, sobre todo si el profesional vivió algo similar a lo que ahora atiende en un paciente.

Según las investigaciones realizadas sobre el tema se ha encontrado que ciertas problemáticas que atiende el psicólogo clínico como es el abuso sexual, se convierte en un factor asociado a padecer fatiga por compasión, ya que según una investigación empírica realizada por Schauben y Frazier's (1995) encontraron que los terapeutas que atienden a víctimas de abuso sexual experimentan mayor angustia



emocional. En otras investigaciones se ha logrado determinar que frente a esta temática, se da una mayor afectación en las terapeutas mujeres que en los hombres. Otro dato importante respecto a la afectación fue que aquellos psicólogos clínicos que trabajan con el sufrimiento de los niños se ven más afectados que aquellos que trabajan con otros grupos de edad. También se ha determinado que el número de pacientes diarios que atiende un terapeuta así como los años de experiencia influyen para que se presente fatiga por compasión (Moreno et al., 2004).

A más de todos estos factores predisponentes que se han encontrado en las investigaciones realizadas, no debemos olvidar que son determinantes también las variables personales del profesional, ya que aunque se ve que ante las víctimas de abuso sexual más afectadas están las terapeutas mujeres. Esto deja claro también que no a todas les afecta por igual, este factor que marca la diferencia está en la historia del sujeto y en las situaciones vividas que aún no se han resuelto.

Escamilla Martha en su artículo "Testigo del trauma de otros..." establece que para que se presente esta afectación en el profesional deben existir la confluencia de tres factores:

1. El tipo de trabajo que desempeña y mientras más contacto con

el dolor y el sufrimiento más propensión hay de padecerlo.

2. La ausencia de la supervisión donde se compartan los casos, períodos de vacaciones y de terapia personal son factores que aumentarían el riesgo.
3. La vida personal marcada también por situaciones difíciles y no resueltas, las expectativas personales que rebasan la realidad y la forma particular de enfrentar los conflictos a través de formas no efectivas, como aislarse de otros con escapes hacia las adicciones y la constante negación de que puedo ser afectado, serían el terreno fértil para que se produzca la fatiga por Compasión.

Al analizar los tres factores anotados vemos que el profesional de la psicología está en constante contacto con el dolor humano, pero también sabemos que la elección de carrera se da por su historia. Françoise Dolto en su texto *Psicoanálisis y Pediatría* (1971), expone:

La simpatía humana por los que sufren, origen de la elección de carrera médica, es una sublimación que deriva directamente de la inquietud ante nuestro propio sufrimiento, sentido inconscientemente en el curso de nuestro desarrollo si estamos



dotados de una sensibilidad que nos hace más vulnerables que a otros. Entre los medios de defensa empleados frente a este sufrimiento, uno de ellos y el más logrado es el interés por aliviar el sufrimiento de otros.

Aquí Dolto plantea que la simpatía por los que sufren es un mecanismo defensivo de sublimación, donde a partir del propio sufrimiento, el paciente se interesa por el dolor de los demás. También Dolto (1971) en el mismo texto nos continúa diciendo que los pacientes que más impactan en los terapeutas son aquellos con los cuales el psicólogo clínico puede identificarse por razones inconscientes donde tal vez el sufrimiento del otro mueve algo no resuelto en el profesional o donde el profesional puede proyectar su propio sufrimiento.

Similar planteamiento realiza Catalina Harrsch (2005) quien establece que al escuchar a los estudiantes que ingresan a la carrera de psicología se escucha la frase de "quiero estudiar psicología para ayudar a los demás", la frase se ha asociado por mucho tiempo con la idea que el individuo que pretende ser psicólogo, si bien conscientemente muestra un agudo interés de tipo social, su motivación inconsciente suele inferirlo como un mecanismo de negación a la propia

necesidad de ayuda que plasma en los demás." Así también la misma autora establece que las personas que se dedican al estudio de esta disciplina muestran de antemano un grado de sensibilidad emocional mayor que quienes se inclinan a otro tipo de estudios" (Harrsch, 2005).

La misma Catalina Harrsch (2005) establece que "todo aquel que se dedica al campo de las ciencias del comportamiento lo hace impulsado por un deseo de reparar, en los demás, los propios conflictos no resueltos".

En conclusión, el psicólogo clínico está expuesto a sufrir fatiga por compasión, debido al tipo de trabajo que realiza, donde se acerca al dolor y sufrimiento del ser humano. A esta predisposición dada por su quehacer profesional hay que sumarle los factores ambientales que podrían rodear su desempeño laboral tales como ausencia de supervisiones de casos, número excesivo de pacientes diarios atendidos, falta de terapia individual, pero a pesar que todo esto se presente es importante recordar que para que alguien sea afectado por la fatiga por compasión, será necesario también que algo no resuelto de la historia del profesional sea movido en el trabajo que realiza.



VI. ¿CÓMO EVITAR LA FATIGA POR COMPASIÓN?

Esta es la principal pregunta a responder, ya que una vez que tenemos claro que el estrés es parte inevitable de la vida, y que el constante contacto con el dolor de otros genera en los psicólogos clínicos vulnerabilidad y riesgo de padecer fatiga por compasión, resulta imprescindible revisar algunas medidas que contribuyan a su prevención.

Tena y Virseda (1995), realizaron una investigación acerca de la salud mental de los profesionales de salud mental, entre ellos psicólogos, psicoterapeutas y psicoanalistas. Entre las conclusiones de este estudio respecto al área laboral "se destaca la posición de que para estar lo mejor equilibrado posible es necesario trabajar bajo la práctica supervisada y estar en psicoterapia personal; se reconoce que un buen profesional de la salud se caracteriza por estar consciente de sus propios conflictos, así como

por tener una ética sólida." (Harrsch, 2005)

Existe un consenso entre varios autores, alrededor de algunas medidas de prevención que debería tomar el psicólogo para disminuir el impacto que tiene la escucha del dolor y el sufrimiento de otros. Estas medidas se detallan a continuación:

- Supervisar constantemente los casos, donde además de revisar el avance de cada uno, se podrá reconocer el momento en que el profesional es afectado para intervenir inmediatamente.
- Mantener un espacio de terapia propia ya que esta es la única garantía de un trabajo ético y respetuoso con los otros así como de evitar la fatiga por compasión.
- Usar adecuadamente el tiempo libre, destinándolo a realizar otras actividades.





VII. CONCLUSIÓN

El psicólogo como cualquier otro ser humano puede ser víctima de estrés, ya que este surge como una respuesta del propio ser humano ante un estímulo. De presentarse indicadores de estrés, es importante considerar cual es la causa para poder controlar las consecuencias que genera; ya que podría, llevar al profesional a padecer el síndrome de burnout.

La práctica clínica del psicólogo, lo pone en riesgo de presentar fatiga por compasión como consecuencia de una identificación con el dolor del otro.

A sabiendas que su diaria labor profesional le pone en riesgo de padecer estrés, fatiga por compasión y en algunos casos el síndrome de burnout y que el psicólogo clínico debe garantizar un actuar profesional enmarcado en el absoluto respeto al otro y sostenido por un actuar ético; resulta indispensable, realizar una supervisión constante de los casos,

mantener un espacio propio de terapia y realizar actividades diferentes a las profesionales, que garanticen la prevención de estas afecciones.

Muchos profesionales suelen creer que con la introspección que realizan garantizarán su ética y su actuar profesional, sin darse cuenta que la introspección tiene el límite de la objetividad, siendo sus propias defensas las que le impedirán comprender lo que está sucediendo.

No se debe olvidar que un buen trabajo clínico exige del terapeuta mucho más que el deseo de ser buen terapeuta, de la buena voluntad o de la inteligencia que él posea; de hecho, estas cualidades sin un trabajo adecuado de psicoterapia se convertirían en una defensa para enfrentar el porqué los pacientes están afectando tan profundamente al terapeuta.



LITERATURA CITADA

Bosqued, M. (2008). *Quemados. El síndrome del burnout. ¿Qué es y cómo superarlo?* Barcelona, Paidós.

Dolto, F. (1971). *Psicoanálisis y Pediatría*, México, Siglo XXI Editores.

Escamilla, M. *Testigo del Trauma de otros...pude sufrir "fatiga por compasión o trauma vicario"* www.susmedicos.com.

Gil-Monte, P.R. (2007), *El síndrome de quemarse por el trabajo. (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid, Pirámide.

Harsch, C. (2005). *Identidad del Psicólogo*. México, Pearson.

Kang, T. (2007). *Clínicas Pediátricas de Norteamérica*. Volumen 54, No. 5, Barcelona, Elsevier Masson.

Lorente, G. (2008). *Asistencia Psicológica a Víctimas*. Madrid, Arán Ediciones.

Meichenbaum, D. (1987). *Manual de Inoculación del Estrés*. Madrid, Ediciones Martínez Roca.

Melgosa, J. (2006). *¡Sin Estrés!*. Madrid, Editorial Safeliez, S.L.

Moreno, B., Rodríguez, R. y Escobar, E. *La evaluación del Burnout*

profesional Factorialización del MBI-GS. Un análisis preliminar. (2001). Ansiedad y Estrés [rhttp://www.uam.es/gruposinv/esalud/Articulos/Salud%20Laboral/MBI-GS-Adaptacion-espa%F1ola.pdf](http://www.uam.es/gruposinv/esalud/Articulos/Salud%20Laboral/MBI-GS-Adaptacion-espa%F1ola.pdf).

Moreno, B., Morante, M., Garrosa, E. y Rodríguez, R. (2004). *Estrés Traumático Secundario: el Coste de Cuidar el Trauma*. http://www.uam.es/gruposinv/esalud/Articulos/Salud%20Laboral/2004_el-coste-cuidar-el-traumapsconductual.pdf.

Piñuel, I. (2008). *La dimisión interior*. Madrid, Ediciones Pirámide.

Rothschild, B. (2009). *Ayuda para el profesional de la ayuda. Psicofisiología de la Fatiga por Compasión y del trauma vicario*. Bilbao, Desclé De Brower.

Sandrin, L. (2005). *Ayudar sin quemarse. Cómo superar el burnout en las profesiones de ayuda*. Madrid, San Pablo.

Thomas, D. (2006). *Cómo ayudar y no morir en el intento: Entendiendo el "Burnout" y la Fatiga por Compasión*. http://mys.matriz.net/mys17/pdf/17_5.pdf.

Travers, C. y Cooper, C. (1996). *El estrés de los profesores*. Paidós, Buenos Aires.



PERSONAJES FAMOSOS CON ENFERMEDADES MENTALES

FAMOUS MENTALLY ILL

VERÓNICA MONTERO A.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



PERSONAJES FAMOSOS CON ENFERMEDADES MENTALES

Verónica Montero A.¹

PALABRAS CLAVES: trastornos mentales, enfermos mentales, trastornos neurológicos, artístico, creativo, psiquiatría, neurociencia, genio, arte
KEY WORDS: mental disorders, mental illness, neurological disorders, artistic, creative, psychiatry, neuroscience, genius, art

RESUMEN

² El arte transforma lo novedoso en cotidiano y en original lo ordinario, y es el genio artístico quien tiene la capacidad de generar aquello maravilloso que la sociedad percibe y admira.

El cerebro trabaja en red cuando uno habla, memoriza, se activa una red de neuronas y circuitos que están imbricados y mucho más cuando se tiene un proceso creativo.

³ La historia del arte demuestra que hay muchos artistas que han padecido alguna enfermedad mental. Estudios recientes indican que un gran número de artistas reconocidos han padecido psicosis maniacodepresiva o una depresión grave, según los criterios puestos en la cuarta edición del DSM-IV. Parecería que estas enfermedades

aumentaran la creatividad o contribuyeran a ella de alguna manera (Kay Redfield Jamison, 2000).

⁴ El modelo cultural de salud-enfermedad propio de cada época ha sido determinante para la comprensión de las enfermedades mentales: desde una concepción primitiva de la enfermedad como castigo divino, en la cual la enfermedad mental se considera el paradigma del castigo por la ruptura de algún tabú (el loco está poseído por algún demonio o es directamente castigado por Dios), al pasar por un modelo social y psicoanalítico, hasta la más moderna perspectiva bioquímica y genética de la enfermedad mental, como una expresión más de la alteración del órgano o de su función fisiológica.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (verolui_ade@hotmail.com)





ABSTRACT

The novelty in art transforms everyday ordinary and original, and is the artistic genius who has the wonderful ability to generate what society perceives and admires.

The brain works when you talk network, stores, activates a network of neurons and circuits that are embedded and more when you have a creative process.

Art history shows there are many artists who have suffered mental illness. Recent studies indicate that a large number of renowned artists have suffered from manic depression or major depression, according to the criteria set in the fourth edition of DSM-

IV. It seems that these diseases will increase creativity or contribute to it in some way (Kay Redfield Jamison, 2000).

The cultural model of health and illness specific to each time has been crucial to understanding mental illness: from a primitive conception of disease as divine punishment, in which mental illness is considered the paradigm of punishment for breaking a taboo (the madman is possessed by a demon or is directly punished by God), through a social model and psychoanalytic perspective to the most modern biochemistry and genetics of mental illness as an expression of altered organ or its physiological function.

I. INTRODUCCIÓN

Hablar de psiquiatría es trasladarnos a los orígenes de la humanidad y su búsqueda a la pregunta ¿Qué sucede en el cerebro de una persona, cuando esta, manifiesta alteraciones? al segmentar la pregunta ¿Cómo es posible que se gesten expresiones artísticas en personas con trastornos mentales?

Pregunta que puede ser contestada con la ayuda de las neurociencias.

Neurociencias⁵ A fines del siglo XX asistimos a una revolución en

biología que no tiene precedentes en la historia. Los conocimientos sobre el cerebro avanzan a tal ritmo, que cada día se percibe más su impacto social.

Las neurociencias no tratan de contestar a la pregunta “¿Qué son la consciencia y la mente humana?” Sabemos que el cerebro solo genera sensaciones en un psiquismo.

Las neurociencias, estudian el cerebro; cada cerebro es manejado por un psiquismo particular e incanjeable, que puede cambiar los estados de ese cerebro y comandar así conductas (por





ejemplo, usted puede mover un dedo que es afectado por los estados de ese cerebro.

¿Por qué experimentamos emociones? Porque los campos eléctricos del cerebro generan estructuras dinámicas en otro campo físico al cual el psiquismo reacciona.

¿Por qué aparecen las enfermedades psiquiátricas o neurológicas? Porque cerebro y psiquismo interactúan, aunque no pueden reducirse uno al otro. Estas son algunas preguntas básicas que la neurociencia intenta contestar detalladamente en beneficio de la humanidad.

II. HIPÓTESIS

Los trastornos mentales y neurológicos en los genios creativos han influido en forma determinante en su proceso creativo.

III. OBJETIVOS

- Explorar a lo largo de la historia, como han sido estudiados los trastornos mentales.
- Investigar la influencia de ciertas enfermedades neurológicas en el proceso creativo.
- Determinar la influencia de los trastornos mentales en la creación artística.

IV. MATERIALES Y MÉTODOS

Computador, internet, cuaderno de notas, "flash memory".

Método Investigativo.

V. DESARROLLO

En los albores de la humanidad desde que el hombre realizaba dibujos rudimentarios en las cuevas paleolíticas existió un interés por realizar trepanaciones craneales; el fin que conllevaba esa práctica es motivo de debate, ¿Extraer un demonio?, ¿Tratamiento de fracturas o huesos astillados?

Las culturas primitivas han utilizado sustancias alucinógenas, por ejemplo en México antiguo, se consumía el peyote, la amanita y la belladona con finalidades mágicas o rituales, alterando las funciones de su cerebro y la percepción que se tiene de la realidad.





Es difícil no pensar que existieron ya desde ese entonces personas con talento creativo debido a trastornos neurológicos.

Las sociedades primitivas evolucionan, aparece el lenguaje, el arte se perfecciona y el hombre empieza a plantearse interrogantes de aquellas personas que trastocan los límites de la normalidad establecida y comienzan a buscar respuestas en la religión y en la magia.

En Mesopotamia⁶ los trastornos mentales se consideraban un castigo divino, los sacerdotes eran los encargados de descubrir cuál era el pecado cometido por el paciente, para así buscar una curación, en base a una serie de preguntas tales como si se ha robado, cometido adulterio, etc. En el tratamiento había sacrificios, oraciones, salmodias, ceremonias, fórmulas mágicas.

Una de las civilizaciones antiguas que ha fascinado por su riqueza cultural y arquitectónica es Egipto, no es extraño que en el **Papiro de Ebers (XVI a.c.)** se comenten varios trastornos mentales y se haga referencia a la epilepsia.

El papiro egipcio de Edward Smith (1550 a.c.) reconoce por primera vez en la historia, al cerebro como "localización de las funciones mentales". Asimismo atribuye al cerebro funciones motoras.

Lo que nos indica la presencia de ciudadanos egipcios que fueron objeto de estudios y quién sabe si entre ellos estuvo algún faraón, algún artesano brillante o porque no un constructor de pirámides.

Cada pueblo ha intentado desde su cosmovisión dar una solución es así como la influencia india sobre la psiquiatría reside en la meditación budista como forma de psicoterapia para trastornos mentales.

En los textos del Antiguo Testamento la locura se considera un castigo de Dios.

La espiritualidad de estos pueblos ha permitido que muchas personas intensifiquen su relación con Dios como camino de sanación.

No siempre se dieron explicaciones extraterrenas a esos conflictos, los griegos fueron los primeros en estudiar las enfermedades mentales desde el punto de vista científico, al separar el estudio de la mente de la religión.

Sócrates, Platón y Aristóteles desarrollaron varias teorías sobre el alma y la doctrina del conocimiento. Platón (427-347 a.c) Planteó curar mediante el conocimiento filosófico utilizando la dialéctica verbal entre médico y paciente.

Inducción al sueño,





interpretación de los sueños y el diálogo con el paciente, tres tratamientos psicológicos empleados por los griegos.

Hipócrates (460-370 a.C.) fue denominado el padre de la medicina. Ubicó en el cerebro la capacidad para pensar, sentir o soñar, fue el primero en describir y clasificar enfermedades como la epilepsia, la manía, paranoia, delirio tóxico, fobias e histeria.

Denominó el temperamento a través de 4 teorías que inclusive perduran hoy en día, incluso en el lenguaje popular: sangre --> sanguíneo, flema (linfa) --> flemático, bilis (amarilla) --> bilioso y atrabilis (bilis negra) --> atrabiliario.

Herófilo (325 a.C.), Estudió los órganos de los sentidos y señaló que la acción pensante se asienta en el cerebro, describió entre otras, la estructura encefálica que lleva su nombre (la prensa de Herófilo).

Roma

Celso (s. I d.C.) Como tratamiento de la locura propone la musicoterapia.

Los más prestigiosos médicos de la Roma clásica eran de origen griego:

Dioscórides (s. I d.C.) Estudia y comenta numerosas propiedades

terapéuticas de las plantas. Para la epilepsia por ejemplo, ofrece 45 remedios distintos.

Galeno (s. II d.C.) fue el más famoso médico de la antigüedad después de Hipócrates. Localizó el alma racional en el cerebro. Postuló que las lesiones encefálicas de un lado se corresponden con alteraciones en las extremidades del lado opuesto.

Los trastornos mentales comienzan a ser estudiados desde una perspectiva neurocientífica, se despierta el interés en explicar y dar solución con estos conflictos internos que aquejan al ser humano.

La medicina árabe floreció en la Edad Media; las principales figuras de la medicina árabe medieval fueron:

Razés (=Al Razi, 865 - 925) médico persa, describió ampliamente varias enfermedades mentales y alguna curación mediante métodos psicoterapéuticos.

Avicena (=Ibn Sina, 980 - 1037) médico persa. Su texto médico, conocido como "Canon", ha sido quizás el más influyente a lo largo de la historia de la medicina. En el Canon se ocupa de la locura, entre otras enfermedades psiquiátricas.

Maimonides (=Moshe ben Maimon, 1.135 - 1.204) médico y





filósofo de religión judía del califato de Córdoba que sufrió el exilio a Egipto. Trata en su obra de aspectos de higiene mental.

Los hospitales para enfermos mentales: la creación de establecimientos especialmente destinados a la acogida de los enfermos mentales tiene su auge en la Edad Media. Los precedentes los encontramos en Jerusalén (s. V d.C.), Fez y Bagdad (s. VIII, Dayr Hizquil = Casa para enfermos mentales), El Cairo (año 800) y en Siria, Damasco y Alepo (s. XIII).

En Europa Occidental la psiquiatría apareció con el nombre de demonología, las enfermedades mentales fueron consideradas como posesiones demoniacas, la Iglesia excluyó a la psiquiatría de la medicina.

La brujería constituye un fenómeno típico de la Edad Media. La Inquisición persiguió cruelmente a las brujas, muchas de las cuales eran personas con trastornos mentales.

A través de la creación literaria, Boccaccio describe las reacciones psicológicas del pueblo frente a la epidemia de peste que azotó Europa en su obra el Decamerón (1.349 - 51).

Los problemas asociados a la salud mental se producen en segmentos amplios de la población lo cual da lugar a la aparición de los sanatorios de Metz (año 1.100),

Braunschweig (1.224), Bedlam (1.377) y Valencia (1.409). En la creación del Hospital de la Santa Creu de Barcelona (1.401) se estableció un departamento específico para enfermos mentales.

Renacimiento. En la época del Renacimiento se destruyó toda herencia científica de la época clásica.

La brujería y la posesión del demonio fueron explicaciones comunes para las enfermedades mentales. El tratamiento prescrito era la tortura y la cremación para liberar el alma del desdichado.

Vesalio (1.514 - 1.564) autor del célebre texto anatómico "De humani corporis fabrica", obra cumbre de la anatomía que destierra definitivamente las ideas erróneas de Galeno. En ella describe la estructura del cerebro.

Leonardo da Vinci seccionó el cerebro y estudió la estructura de los nervios craneales. Sus dibujos anatómicos no tuvieron difusión y por lo tanto su influencia fue casi nula.

Falopio (1.523 - 1.562) estudió los nervios craneales y los músculos motores del ojo.

Varolio (1.543 - 1.575) autor de una extensa obra sobre la anatomía del cerebro, describió la protuberancia del tronco encefálico, conocida todavía hoy como "puente de Varolio".



Paracelso (Teofrast Bombast Von Hohenheim, 1.493 -1.541)

personaje innovador y controvertido, escribió un pequeño libro titulado "Sobre las enfermedades que privan de la razón". En él expone que las enfermedades mentales no son de origen divino, sino por causas naturales.

Las clasifica en: epilepsia, manía, locura verdadera, baile de San Vito y "suffocatio intellectus".

La locura verdadera la subdivide a su vez en cinco tipos: lunáticos, insanos, vesánicos, melancólicos y obsesos.

El siglo XVII René Descartes (1.596 - 1.650) en su obra "Traité des passions de l'âme" (1.649) localiza el alma en la glándula pineal, ligando de esta forma un concepto inmaterial con una estructura anatómica material. Su obra filosófica supuso un punto de inflexión en la historia del pensamiento.

Thomas Willis (1.621 - 1.675)

profesor en Oxford, fijó el conocimiento de las estructuras encefálicas en su obra "Cerebri anatome" (1.664) y describió el polígono arterial de la base del cerebro que lleva su nombre.

Thomas Sydenham (1.624 - 1.689) además de analizar un tipo de corea, realizó varias descripciones de la histeria.

La Ilustración (siglo XVIII)

George Ernst Stahl (1.659 - 1.734) dividió las enfermedades psiquiátricas en dos grandes grupos: simpáticas (en las cuales se encontraba afectación de algún órgano) y patéticas (en las cuales no se hallaba patología orgánica).

William Cullen (1.710 - 1.790)

Fue el primero en utilizar el término "neurosis".

Philippe Pinel (1745-1826)

Médico francés cambió la actitud de la sociedad hacia los enfermos mentales. Pinel fue nombrado en 1795 Director de La Salpêtrière, en París. Liberó a los enfermos mentales de sus cadenas. En su tratado de la insanía clasificó las enfermedades mentales en cuatro tipos: manía, melancolía, idiocia y demencia y explicó su origen por la herencia e influencias ambientales.

Johann Reil (1759-1813)

Fundador de la primera revista de psiquiatría, creador de la psicoterapia racional.

A finales del siglo XIX⁷, el psiquiatra italiano Cesare Lombroso (1835-1909) hizo popular la relación entre el arte y la locura. En Genio y locura, publicado en 1888, analizó a los artistas y escritores más importantes de su época. Encontró en ellos signos de una "debilidad psíquica", cuya causa atribuyó a la herencia. Al establecer esta conclusión, Lombroso reflejaba la doctrina en boga por entonces que postulaba que la locura era una





degeneración innata del enfermo. Las ideas de Lombroso fueron propagadas en Francia por el psiquiatra alemán Max Nordau, que publica en 1894 *Degeneración*, un libro de consecuencias funestas para el arte en particular y los hombres en general ya que inspiró décadas después al nazismo.

La conexión entre genialidad y enfermedad mental se acrecentó con la publicación en 1922 de *Expresiones de la locura*, del psiquiatra Hans Prinzhorn, sobre una exposición de pinturas de enfermos mentales. Prinzhorn señaló un punto de sumo interés: cómo la creatividad sobrevive a la desintegración de la personalidad que producen algunas patologías. Algo así como que "mientras la pulsión creadora está actuando, la esquizofrenia no se manifiesta".

Con el monumental libro de Prinzhorn sobre la colección de Heidelberg, el valor estético de esas obras comenzó a ser reconocido públicamente, entre otros por artistas de la talla de Paul Klee y André Breton, quienes quedaron fascinados por la espontaneidad de los trabajos de estos enfermos.

La colección de dibujos, pinturas y bordados de los pacientes psicóticos fue iniciada por el célebre psiquiatra Emil Kraepelin, que como Director de su clínica (entre 1890 y 1903) observó que la enfermedad

mental podía "liberar poderes que de otra forma están reprimidos por toda clase de inhibiciones".

Prinzhorn en su libro presentó teorías innovadoras sobre la psicología de la expresión, y valorizó extremadamente la producción realizada por los enfermos, al demostrar que una pulsión creadora y una necesidad de expresión instintiva sobreviven a la desintegración de la personalidad y no apreciaba distinción alguna entre producción normal o psicótica.

En 1945, el pintor Jean Dubuffet inicia una de las más importantes investigaciones desarrolladas en Europa. Crea el concepto de "arte bruto" (art brut) que define como "producciones de toda especie de dibujos, pinturas, bordados, modelos, esculturas, etc., que presentan un carácter espontáneo y fuertemente inventivo, que nada les deben a los padrones culturales del arte, y que tienen por autores a personas oscuras, extrañas a los medios artísticos profesionales".

Dubuffet no espera que el arte sea normal. Al contrario, que sea inédito imprevisto y extremadamente imaginativo.

Cuando se habla de arte bruto, de inmediato surge la pregunta: ¿Es arte la obra de un esquizofrénico? Quienes dicen que no, se fundamentan





en que no hay creatividad en este tipo de pinturas, sino el traspaso al papel del delirio. Quienes sostienen que sí se trata de arte y que sí incluye creatividad valoran el art brut por ser arte primitivo, descontaminado, sin condicionamientos relativos a un contexto social determinado o a una técnica. Arte "en bruto" que emana de personas aisladas de la realidad.

Pero, ¿Qué es lo que muestran los cuadros pintados por psicóticos? ¿Qué diferencias se aprecian, tras una vista rápida, con los cuadros de artistas "normales"? Para algunos nadie podría reconocer una obra, cuyos trazos fueron delineados por un esquizofrénico de otra cuyo autor fue un pintor normal. "Son todas metáforas de su delirio – decía el psiquiatra argentino López de Gomara– los autores de estas obras no reproducen sus delirios en el papel, sino que construyen una metáfora de sus alucinaciones y la reproducen. Y esa es otra prueba de su creatividad". Aunque para algunos expertos, sí existen ciertos rasgos que se repiten en muchas obras de "art brut": los colores brillantes, las figuras fragmentadas, las repeticiones, los ojos desorbitados, la obsesión por no dejar ni un centímetro de la hoja sin colorear.

Para Enrique Pichon Rivière existían diferencias notorias.

"En el artista normal, el proceso creativo se da en forma controlada y es definitivamente temporario. En cambio,

en el alienado es más automático, más permanente y, en cierta medida, más necesario. La obra del alienado participa de las características del pensamiento mágico. La del artista normal no carece de magia, en tanto también él trata de ejercer un dominio y control sobre este mundo, pero no crea para transformar el mundo exterior de una manera delirante, sino que su propósito es describirlo a otras personas sobre las cuales trata de influir, con la idea de un significado definido. Aprende, progresa, efectúa ensayos, sus modos de expresión cambian y su estilo puede transformarse, en tanto no está estereotipado en ninguna imagen o situación.

El artista alienado está impulsado a crear con el fin de transformar el mundo real; no busca un público ni intenta comunicarse.

Trata de reparar el objeto destruido durante la depresión desencadenada por la enfermedad". Su hipótesis es que el creador es aquel que logra transformar lo siniestro interior a lo maravilloso en su obra estética. En cambio, la locura residiría en quedarse simplemente atrapado en la desintegración de siniestro. Aunque la diferenciación puede que nunca llegue a ser clara. La cuestión es si alguien crea por su patología o a pesar de su patología. Para Pichon, "Artaud no es poeta por su demencia: es poeta pese a su demencia".





VI. EL PROCESO CREATIVO

El arte transforma lo novedoso en cotidiano y en original lo ordinario, y es el genio artístico quien tiene la capacidad de generar aquello maravilloso que la sociedad percibe y admira.

El cerebro trabaja en red cuando uno habla, memoriza, se activa una red de neuronas, y mucho más cuando se tiene un proceso creativo pero sabemos que ciertas regiones son críticas para el talento artístico; la parte posterior del cerebro es importante en la percepción la parte izquierda y más anterior es importante para los símbolos para el lenguaje.

Por eso en un proceso creativo se activa una red de neuronas y circuitos que están imbricados.

El equipo de investigadores de la universidad de Mcgil en Montreal comandado por Dan Leviting, aprovechó la habilidad de uno de los grandes artistas de nuestra época: Sting, para responder a la pregunta que pasa en nuestro cerebro durante

el proceso de creación musical; para ello se escaneó el cerebro de Sting utilizando el resonador magnético funcional para observar que partes de su cerebro estaban activas cuando improvisaba mentalmente una canción que jamás había compuesto; lo llamativo de los resultados fue la gran activación global del cerebro de Sting; especialmente activas las áreas para la ejecución motora, ya que tendemos a imaginar cómo se movería nuestro cuerpo frente a ese ritmo también se observó una activación de las áreas de la corteza visual de la corteza frontal involucrada en la planificación de ritmos y del cuerpo caloso, estructura que conecta ambos lados del cerebro.

El proceso de creatividad claramente depende de una red muy compleja de nuestro cerebro.

Los investigadores pudieron observar que mientras Sting componía música que nunca antes había sido creada se activaba una red difusa en el cerebro, una red amplia del circuito cerebral.

VII. EL PROCESO CREATIVO EN PERSONAS CON TRASTORNOS NEUROLÓGICOS ²

Se entrevistó al Profesor Bruce Miller de la Universidad de California, experto en una demencia que se llama demencia frontal en lesiones frontales y

como estos pacientes generan talento artístico luego de la enfermedad.

Se le realizaron estas preguntas:





¿Qué aprendimos de la relación arte y cerebro estudiando pacientes neurológicos?

“Desde el comienzo de mis estudios en pacientes con demencia fronto – temporal, me empecé a dar cuenta que en el grupo de pacientes en quienes la enfermedad atacaba el lado izquierdo del cerebro, y que se presentaban con pérdida del lenguaje, había un subgrupo importante que mostraban creatividad visual algunas veces un nuevo interés en la pintura, la escultura o fotografía y algunos de estos individuos han producido piezas de arte extraordinarias”.

¿Cuáles son los cambios en la parte frontal del cerebro que facilitan o posibilitan estos procesos creativos?

“Creemos que estas son enfermedades muy focales, y creo que con estos estudios nos hemos dado cuenta que mientras la parte frontal del cerebro se muere, la parte posterior que se encuentra con esta creación visual, esté talvez reconectándose y mejorando sus habilidades para detectar, visualizar y a veces dibujar ciertos colores y en ocasiones solemos ver pacientes con aumentos de la creatividad musical, pensamos que de hecho hay una reconexión del cerebro y que mientras el lóbulo frontal izquierdo del cerebro se degenera, el lado derecho en la porción posterior está siendo reconectado y reforzado.”

¿Qué nos pueden enseñar las neurociencias sobre la importancia de la existencia del arte o para que existe el arte?

“Yo creo profundamente que la creatividad visual es únicamente humana y que recientemente apareció en la cultura humana hace tan solo unos 40000 años y es algo que solemos ver en la demencia fronto-temporal, otras veces en niños autistas, y otras en individuos sanos, como una necesidad intensa y un deseo de pintar y de recrear las imágenes que tenemos en nuestra mente; creo que esta necesidad de pintar y la habilidad de percibir como lo hace un gran artista es generada por ciertos circuitos específicos del cerebro especialmente en el lado derecho, entonces creo que cuanto más entramos en los circuitos visuales derechos, más aumentamos nuestra creatividad visual y cuando se apaga este sistema sea intencionalmente o por una enfermedad degenerativa, estamos perdiendo nuestros talentos visuales”.

Algunos investigadores sostienen que la enfermedad neurológica que tuvo Ravel (bolero de Ravel), una enfermedad degenerativa afectaba la parte anterior e izquierda del cerebro; esta enfermedad produce ciertas repeticiones. Estos mismos investigadores sugieren que la parte del bolero que se repite varias veces es producto de esa enfermedad neurológica que padeció Ravel.





VIII. EL PROCESO CREATIVO EN LOS GENIOS DEL ARTE – RESULTADOS ⁸

Los artistas creadores de grandes obras literarias pictóricas o musicales fueron admirados por siglos como personas capaces de plasmar en palabras, colores, sonidos lo cual nadie había podido; sus obras fueron reproducidas y contempladas hasta el infinito y fueron muchos los que nos maravillamos con ella.

Gustave Flaubert, Edgar Allan Poe, Fiódor Dostoyevski. Son algunos de los escritores fundamentales de todos los tiempos.

Vincent Van Gogh, Kandinski, artistas plásticos universales altamente cotizados.

Modest Músorgski, Frederick Händel, músicos geniales.

Sin embargo si los midiéramos con los llamados patrones de la normalidad pudiéramos revelar que todos ellos padecieron de ciertos desórdenes neurológicos; y otros, de alteraciones mentales.

Hay una relación entre creatividad y enfermedad bipolar; hay muchos genios que estuvieron o tienen enfermedad bipolar y además hay estudios que demuestran que pacientes con trastornos bipolares tienen trabajos generalmente creativos.

Se entrevistó a Rodrigo Quianquirola: estudió en la UVA y hoy es profesor en Inglaterra en la Universidad de Leicester.

Él estudia la relación del arte y el cerebro; tiene un programa muy interesante en que tiene artistas que conviven en el laboratorio neurocientífico.

¿Cuáles son las preguntas más interesantes sobre la relación arte y cerebro?

“Es muy raro porque los artistas van por un lado y no se mezclan tanto con los científicos tal vez porque vamos a ir con teorías reduccionistas, con la ecuación del arte, ecuación del cerebro y por otro lado los científicos creo que le tenemos miedo a meternos con el arte justamente porque es lo opuesto de lo que nos hace estar cómodos con el método científico.

Lo que estamos descubriendo con experimentos en Laboratorio es lo que sabía Rembrandt hace cientos de años y él lo usaba en sus pinturas, maestro del claro oscuro y para nosotros aprender que hay neuronas en el cerebro que responden a contrastes en aéreas visuales primarias; este hombre sin saber de lo que es neurona, está utilizando un contraste





para empujar la atención en un punto de la pintura y no en el resto para que haya una sensación trabaja con percepción visual.⁹



¿Qué diferencia hay entre un paisaje de Monet contra una foto tomada del mismo lugar de una catedral?¹⁰



¿Qué proceso interno hay en mi cerebro que me da ese escalofrío?

Esa sensación de arte que no me la da cuando veo algo que no es arte, por más que el estímulo sea muy parecido y a partir de esa pregunta general, se fueron derivando muchas preguntas relacionadas que es lo que hace que un Mondrian tenga el balance y el equilibrio que tiene que todo el mundo reconoce que no tenga otro cuadro.

Se hicieron experimentos muy

sencillos para atacar esas preguntas por ejemplo agarró un Mondrian que tiene un pequeño “pach” de azul y otro de rojo y con líneas.

Mondrian pintaba con líneas horizontales, verticales con los colores primarios; de repente si tú cambias el orden de los colores, se estudió eso, vimos el resultado de cómo la gente ve a través de seguir la mirada, es totalmente distinto queda totalmente desbalanceado.

Y por último, porque vamos a los museos, que tiene de distinto ver un cuadro de Ofelia de Millet en la galería, comparado con verlo en la computadora a una resolución altísima.¹¹



Hicimos el experimento llevamos a gente a la galería y vimos como miraba el cuadro original, vimos como miraban el cuadro en comparación a gente que lo vio en el laboratorio; son dos mundos distintos.

Por ejemplo con el retrato de Van Gogh a mí me pone la piel de gallina porque lo quedo mirando a



los ojos hicimos el experimento; la gran mayoría se quedaba con la vista clavada en los ojos de Van Gogh y no le puedes sacar la mirada, si te pones a estudiar la pintura ves que hay ciertos contrastes, cierta manipulación que usa Van Gogh que por ahí te lleva a mirar el centro.¹²



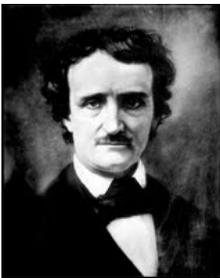
Con esta serie de experimentos que son muy básicos estamos empezando a dar con las preguntas, por lo menos las más obvias.

La relación cerebro-arte tiene y debe ser bidireccional. Los neurocientíficos debemos aprender de los artistas preguntándoles a ellos como generan el talento creativo.

IX. PERSONAJES CÉLEBRES Y ENFERMEDAD ⁹

Ars amantiae filla est (el arte es hijo de la locura)

Edgar Allan Poe (1809-1849)



Su vida ha sido excéntrica como su obra. Tuvo una infancia infeliz, perdió a su padre a los dos años y sufría

de una grave forma de melancolía. En la edad adulta, después de la muerte de la madre de un amigo a la cual le tenía una gran admiración, comenzó a beber y se convirtió en alcohólico; en sus últimos 10 años de vida utilizaba opio.

Se casó a los 27 años con su prima de 14, cuando ella moría de tisis; después de 2 años tuvo su primer ataque de delirium tremens. Murió a 40 años probablemente por la misma razón.



Vincent Van Gogh (1853 -1890)



Los estudios sobre los problemas médicos y psiquiátricos de Van Gogh han llevado a muchos clínicos a diagnosticar que padeció toda una serie de trastornos entre los cuales se incluye la epilepsia, la esquizofrenia, el envenenamiento con digitalina y ajenjo, la psicosis maniaco-depresiva, una porfiria aguda y la enfermedad de Ménière.

Fiódor Dostoyevski (1821-1881)



Dostoyevski sufrió de una grave enfermedad mental pero aún se debate

sobre la diagnosis que se hizo, epilepsia. Era extremadamente desconfiado, interpretaba cada cosa como una ofensa personal y como un deseo de herirlo o irritarlo, también tenía un temor persistente de ser enterrado vivo. Según O. Rank el sufrimiento de Dostoyevski era más neurótico con ataques pseudoepilépticos, después de cada ataque se sentía deprimido e inexplicablemente culpable.

Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)



En un viaje a Alsacia se encontró en frente a sí mismo, su doble. Después de ocho años afirmó haber tenido una aparición de sí mismo. Goethe consiguió transformar su locura en genio.

“En toda gran separación late un germen de locura; hay que guardarse bien de incubarlo y alimentarlo meditando sobre él.” Goethe





X. DISCUSION ⁷

La Asociación Americana de Psiquiatría presentó hace pocos años un estudio que muestra que las personas sanas ligadas al mundo de la creatividad tienen más posibilidades de ser temperamentales y neuróticas, que las que no tienen relación con las artes.

Al estudiar la tasa de trastornos mentales en los artistas, se encontró un interesante dato estadístico: que, por ejemplo, tiene mayor riesgo ser poeta que escultor. Las cifras de riesgo señalaban los siguientes porcentajes: poetas: 50%, músicos: 38%, pintores: 20%, escultores: 18%.

La comunidad científica se divide entre quienes piensan que hay que tratar a los genios con enfermedades mentales aunque esto suponga la pérdida de su genialidad, y quienes creen que las actividades creativas tienen un papel terapéutico, de manera que si se administran tratamientos que anulan la capacidad artística, empeora el estado del enfermo y se complica su vida emocional.

P. Brenot, en *Genio y Locura*, pregunta: "¿Son nocivos o perjudiciales para la creatividad de los artistas los tratamientos con psicofármacos, necesarios en tales casos? Es razonable el planteo, en la medida en que los medicamentos se oponen a las fuerzas

inconscientes que son el motor de la obra, así como en la medida en que limitan el descenso a los infiernos que el poeta necesita para acercarse a su verdad".

Sin embargo, no está claro aún si las terapias, especialmente las farmacológicas, mejoran o empeoran la capacidad artística. Se sabe que las enfermedades mentales afectan gravemente a las facultades creativas y la libertad del propio individuo. Desde este enfoque, en algunos artistas los tratamientos farmacológicos tradicionales pueden actuar como agentes liberadores al controlar la enfermedad mental, pero en otros también pueden tener una función opuesta y favorecer la contención, lo cual impide la expresión artística.

Sí es cierto que los psicofármacos atenúan un rasgo típico de las personas creativas que consiste en una inquietud que les impulsa a generar constantemente nuevos proyectos. Y cuando esta inquietud desaparece, disminuye la creatividad.

Desde sus inicios, el psicoanálisis ha mantenido una relación muy fructífera con el arte. En la obra de Freud hay un interés evidente por desentrañar su naturaleza, con referencias a Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel, Dostoievski o el mito de Edipo. El objeto artístico era solo interpretable



en función de la sublimación “que permite satisfacer las exigencias del yo sin estimular la represión”. Sin embargo, esa satisfacción sublimatoria que propicia la creación estética no hace al artista necesariamente una persona feliz.

Freud fue el primer psicoanalista en aplicar el psicoanálisis al arte y exploró la psicología del arte, del artista y la apreciación estética. El ambiente creativo de los artistas se vio invadido, entonces, por la asociación libre, el descubrimiento del inconsciente y el lenguaje de los sueños. Para algunos artistas fue como una invasión contra su identidad y algo perturbador para su inspiración.

Lacan concibió el arte como un campo de aprendizaje para el desarrollo del psicoanálisis. Según Lacan –amigo de Marguerite Duras, Balthus, Breton o Duchamp– el artista llega de una forma intuitiva, sin saber lo que expresa, a los mismos hallazgos que el psicoanálisis a partir de la aplicación de sus dispositivos clínicos. El arte y el psicoanálisis, por tanto, serían homólogos, porque por vías diferentes van al fondo de lo desconocido para encontrar algo nuevo.

La diferencia entre un artista-creador y una persona común no sería una diferencia originaria, sino más bien una diferencia en el tratamiento que cada cual aplica a sus fantasías. Tanto el artista, como el hombre

común, desde que abandonan el útero materno, están permanentemente sometidos a pulsiones y fantasías que representan un intento de retornar a ese estado de felicidad primitiva. Existe entonces una situación traumática, que intenta ser superada, por medio de representaciones que permitan recrear esa síntesis personal, definitivamente perdida. La situación inicial es para todos la misma. Solo que el artista sería aquel “ser privilegiado”, cuya naturaleza especialmente sensible y receptiva le impide resolver los conflictos y tensiones nacidas del ejercicio de esas pulsiones. El ser “normal”, por el contrario, por tener una sensibilidad menos viva, se bloquea más fácilmente, siéndole así más fácil su proceso de normalización.

A principios del siglo XX, en Zurich, Carl G. Jung fue uno de los primeros en criticar cierto reduccionismo del psicoanálisis del arte iniciado por S. Freud y Otto Rank, ya que consideraba que la investigación psicológica del hecho artístico solo podía referirse al proceso psíquico de dicha actividad y no al arte en sí mismo. Jung utilizó y fomentó la producción artística y simbólica como parte del proceso terapéutico; y en respuesta a la postura del psicoanálisis comentó irónicamente: “si una obra de arte se explica por el mismo procedimiento que una neurosis, entonces o bien la obra de arte es una neurosis, o la neurosis es una obra de arte”.





Eduardo Pavlovsky, en nuestro medio, critica cierto reduccionismo psicoanalítico que intenta explicar la creación a partir de la patología. Por el contrario, valora la importancia de la teoría del juego infantil para entender los procesos creativos: "el creador, hombre de teatro, no repite en sus obras solo los gestos de su infancia, sino que su obra es también la superación de ese pasado condicionado". Se opone así a cierta miopía de considerar solamente a la creación como expresión de conflictos y desestimar su potencia creadora.

La desconfianza de los artistas hacia los médicos, psiquiatras o

psicoanalistas, resulta proverbial. Artaud dice en Van Gogh, el suicidado por la sociedad (1947): "En todo psiquiatra viviente hay un sórdido y repugnante atavismo que le hace ver en cada artista, en cada genio, a un enemigo". Y viceversa, dirán los psiquiatras: todo artista ve un enemigo en cada psiquiatra viviente. Si bien muchos artistas tienen una vida trágica, plena de torturas interiores, pocos aceptarían que los médicos les quitaran su dolor, pues se concibe que junto al dolor, la neurosis, la desdicha, está la posibilidad de la inspiración. Perder la neurosis y la desdicha equivale a no encontrar los estados de éxtasis que caracterizan a la creatividad.

XI. CONCLUSIONES

- En los albores de la humanidad ya existió un interés en los hombres que trastocaban los límites del entorno normal dentro de la cultura en la cual vivían; el arte también se ha manifestado en ellos.
- El proceso de creatividad claramente depende de una red de neuronas muy compleja de nuestro cerebro.
- Las mentes creativas enfermas

perciben más intensamente el mundo que les rodea.

El problema es que esa superior conciencia de sus alrededores y la mayor flexibilidad mental que la acompaña, pueden acabar y hacer que la mente deje de ser comparable con la de otros seres humanos, imposibilitando así su vida social; creación y pérdida de la cordura serían, pues, dos caras de un mismo proceso de inmersión en el universo sin protecciones.



LITERATURA CITADA

- 1.- <http://www.youtube.com/watch?v=yRqXIUEEIe0&feature=fvsvr>
- 2.- <http://sites.google.com/site/expresamentenet/home/articulos/locura-de-autor-artistas-famosos-con-problemas-mentales>
- 3.- http://es.wikipedia.org/wiki/Historia_de_la_psiquiatria%C3%Ada
- 4.- <http://www.monografias.com/trabajos45/neurociencias/neurociencias.shtml>
- 5.- <http://www.psiquiatria24x7.com/bgdisplay.jhtml?itemname=history>
- 6.- <http://www.revista-noticias.com.ar/comun/nota.php?art=1555&ed=1813>
- 7.- <http://www.youtube.com/watch?v=vd69d0bbtLw>
- 8.- <http://www.artehistoria.jcyl.es/genios/cuadros/2184.htm>
- 9.- <http://www.flickr.com/photos/tracx/2791504973>
- 10.- http://elblogdehistoria.delarte.blogspot.com/2007_02_01_archive.html
- 11.- http://nacidoconbuenaestrella.blogspot.com/2011_02_01_archive.html
- 12.- Donnoli, V. (1999). *Esquizofrenia: Dimensiones y Psicopatología Clínica*. *Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica*, 8(1).
- 13.- Jansson, LB, & Parnas, J. (2007). *Competing definitions of schizophrenia: what can be learned from polydiagnostic studies?* *Schizophrenia Bull* 33 (5): 1178–200.
- 14.- López-Ibor, J. & Valdés, M. (2002). *DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado*. Barcelona: Editorial Masson



LAS FINANZAS CONDUCTUALES EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

BEHAVIORAL FINANCE IN THE MODERN WORLD

ALFREDO MUÑOZ A.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



LAS FINANZAS CONDUCTUALES EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

Alfredo Muñoz A.¹

PALABRAS CLAVES: Finanzas conductuales, Prospectiva, Sentimientos Morales, Utilidad, Decisiones

KEYWORDS: Behavioral finance, Prospect theory, Moral Sentiments, Utility, Decision

RESUMEN

Bajo el tema de las finanzas conductuales se pretende realizar un análisis de los nuevos acontecimientos de reflexión y de innovación creativa en el campo educativo, psicológico y pedagógico, dentro del mundo contemporáneo con la finalidad de enfrentar nuevos retos de conocimiento, con fundamentos teóricos entre las distintas disciplinas, en este caso entre la economía y la psicología, tomando en cuenta la globalización y globalidad que deben ser enfocados y redefinidos mediante procesos de investigación interdisciplinaria y multidisciplinaria, bajo conceptualizaciones básicas

de su origen como la psicología y la economía, hasta llegar a las evidencias de transformación en finanzas conductuales, para explicar los comportamientos sociales de las debilidades macroeconómicas, con una orientación práctica de aplicación de una relación natural y complementaria, hasta concebir una escuela de pensamiento de las finanzas conductuales en el mundo actual, con modelos de finanzas redefinidos, con perspectivas de aplicación en el contexto social para consolidar una perspectiva de construcción de escenarios para las decisiones en el campo financiero y psicológico.

¹ Docente de Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (amunoz@puce.edu.ec)





ABSTRACT

Under the topic of behavioral finance is to perform an analysis of new developments for reflection and creative innovation in the educational, psychological and pedagogical, in the contemporary world in order to face new challenges of knowledge, between the theoretical different disciplines, in this case between economics and psychology, taking into account globalization and globality that must be addressed and refined through a process of interdisciplinary and multidisciplinary research under

basic conceptualizations of their origin as psychology and economics, to reach evidence of change in behavioral finance to explain the social behavior of macroeconomic weaknesses under practical guidance for implementing a natural and complementary relationship to one school of thought conceive of behavioral finance in today's world, financial models redefined, with potential applications in the social context to consolidate a broad perspective of decision scenarios in the financial and psychological.

I. LAS FINANZAS CONDUCTUALES² EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

INTRODUCCIÓN

Los nuevos acontecimientos de reflexión y de innovación creativa en el campo educativo, psicológico y pedagógico, en las actuales circunstancias del mundo permiten enfrentar nuevos retos de conocimiento, nuevas alternativas de formación y nuevas condiciones de comportamiento en los seres humanos, entre sí y en la sociedad.

Los planes de estudio asociados a la práctica y al ejercicio profesional en el ámbito especializado de las diversas opciones de la psicología,

deben establecer nuevos vínculos de análisis y de interpretación con otras disciplinas como es el caso de las ciencias económicas.

Es decir los fundamentos teóricos observados en y entre las distintas disciplinas hoy en día, a partir de la globalización y en la actual globalidad deben ser redefinidos a través de procesos permanentes de investigación interdisciplinaria y multidisciplinaria. Se debe destacar que en un principio, entre las ciencias económicas y las ciencias psicológicas así como las sociológicas ha existido una relación natural.

² También conocidas como las Finanzas del Comportamiento





Adicionalmente, la psicología y la sociología han demostrado que el humano no es totalmente racional en todas sus decisiones, mucho menos cuando se trata de situaciones de incertidumbre, tanto por las imperfecciones del conocimiento como por las respuestas emocionales, así como la interpretación de los escenarios en los cuales se enfrentan las decisiones.

Con estas reflexiones

preliminares se pretende establecer una dinámica de encuentro de dos disciplinas que fueron un tronco común y que por los desarrollos en sus campos fueron materias que se efectuaron separadamente. Por lo que en estas circunstancias del mundo, producto de las diversas necesidades requieren espacios de asociación y de interdisciplinariedad para estudiar la toma de muchas decisiones económicas, financieras e individuales.

II. CONTENIDO

El análisis de las relaciones disciplinarias entre la economía y la psicología en la etapa contemporánea, pone de manifiesto una revisión de sus antecedentes iniciales como

ciencias para abordar las condiciones y los sustentos actuales de un nuevo pensamiento sobre la aplicación de las ciencias, a través de varios temas entre ciencias duras y blandas.

III. ORIGEN DISCIPLINARIO Y CONCEPTUALIZACIONES BÁSICAS

En su inicio, se puede manifestar, a priori, que la psicología fue parte de la economía, puesto que las ciencias económicas, según su propia teoría clásica, han estado siempre relacionadas con la psicología. Históricamente, Adam Smith describió los principios psicológicos de la conducta individual, en *The Theory of Moral Sentiments*. Por su parte Jeremy Bentham escribió sobre los fundamentos de la utilidad.

Como producto de la percepción y abstracción en el desarrollo

de la economía neoclásica, al buscar redefinir la disciplina como una ciencia natural, para explicar la conducta económica bajo los supuestos de la naturaleza de los agentes económicos, la economía se ha distanciado en una aparente formalidad de la psicología, llegando a destacar el desarrollo del concepto del homo economicus con un fundamento racional.

Posteriormente las explicaciones psicológicas han continuado, cabe mencionar algunos autores importantes que por sus





aportes han tenido connotación en las ciencias económicas y sus diversas teorías e interpretaciones como: Francis Edgeworth, Vilfredo Pareto, Irving Fisher y John Maynard Keynes, entre otros. En forma virtual la psicología había desaparecido del ámbito económico a mitad del siglo XX.

En los inicios de la “moderna” economía, la interrelación entre la economía y psicología, fue muy sólida, uno de sus representantes Alfred Marshall (1920) en su obra “Principios de Economía” manifestaba:

“La economía es una ciencia psicológica. La Economía Política o Economía es el estudio de los seres humanos en la vida ordinaria de los negocios, examina esa parte de la acción individual y social que está más estrechamente conectada con los logros y con el uso de los requisitos materiales para el bienestar. Entonces es, por un lado, el estudio de la riqueza, y por el otro, un lado más importante, una parte del estudio del hombre. Fue modelada para el carácter de los hombres en su trabajo del día a día y los recursos que ellos procuran sin otra influencia a no ser la religiosa.

En su actual desarrollo, sin embargo, la ciencia económica ha focalizado solamente en un aspecto del carácter del hombre, su razón, y particularmente en la aplicación de esa razón a los problemas de asignación de recursos en la fase de escasez.

Todavía, las modernas definiciones de las ciencias económicas, ya sea expresada en términos de asignar recursos escasos o en términos de toma de racionales decisiones, dejan fuera un vasto dominio para conquistar y establecerse. En años recientes han habido exploraciones considerables efectuadas por economistas, de partes de sus dominios, las cuales tradicionalmente eran pensadas como pertenecientes a otras disciplinas como la ciencia política, la sociología y la psicología.”

Así la definición fundamental de ser una “ciencia blanda” como ciencia que se ocupa de cómo los individuos y las empresas, asignan racionalmente los recursos, la psicología cognitiva estudia los procesos mediante los cuales los individuos representan la realidad, al estar en la misma base de información como agentes económicos para tomar las decisiones económicas.

Para completar estas argumentaciones, es necesario recordar que el desarrollo de la economía desde los tiempos de Adam Smith, hasta la primera mitad del Siglo XX, a partir de una de sus obras como “La Teoría de los Sentimientos Morales”, examinó la naturaleza propia de los individuos considerando sus sentimientos, que posteriormente con trabajos y aportes de varios economistas como Keynes, Marshall, Fisher entre otros para citar recientes, se encuentran conceptos, percepciones,





apreciaciones, fundamentaciones, expectativas y presentaciones de carácter psicológico.

En este campo del conocimiento, sobre la propia naturaleza de los individuos Vernon L. Smith³ (2002) señala al respecto:

“Contrariamente a la opinión común, en la visión de Smith (Adam) cada individuo define y persigue su propio interés a su modo, están mal caracterizados por la metáfora del “Homo Economicus”. Este poco depurado conocimiento por parte de los estudios les ha impedido tomar la proposición clave del filósofo escocés”

Según Ricardo Pascale,⁴ han existido dos factores por los cuales la economía desde sus inicios se fue alejando de la psicología, siendo el primer factor, el énfasis que la economía le pone al instrumental matemático, con el apoyo principal de los conceptos de la física, como estática, dinámica, multiplicador, aceleración, por lo tanto la economía se sustentaba en las matemáticas y teoremas. El segundo

factor está relacionado con la variación de la lógica positivista propuesta por Milton Friedman⁵ de la Universidad de Chicago, quien manifiesta que el:

“Completo “realismo” es claramente no obtenible y, la pregunta de si una teoría es “suficientemente” realista debe ser vista en términos de sus predicciones son suficientemente buenas para el para el propósito que se tiene en mano”

Y agrega más adelante:

“Hipótesis verdaderamente importantes tendrán supuestos que son brutalmente inapropiadas representaciones descriptivas de la realidad y, en general, cuanto más significativa la teoría, más irrealistas los supuestos”.

En el desenvolvimiento de los aportes interdisciplinarios de la economía y la psicología es interesante destacar el aporte de Simon⁶ (1963) quien establece un principio metodológico para sustituir el principio

³ Vernon L. Smith, Premio Nobel en Economía en 2002 “Por haber establecido experimentos de laboratorio como una herramienta en el análisis empírico económico, especialmente en el estudio de las alternativas de los mecanismos de mercado”.

⁴ Pascale Ricardo, TOMA DE DECISIONES ECONÓMICAS: EL APOORTE COGNITIVO EN LA RUTA DE SIMON, ALLAISY TVERSKY Y KAHNEMAN.

⁵ Milton Friedman, Premio Nobel de Economía en 1976 “Por sus logros en los campos del análisis del consumo, historia y teoría monetaria y por su demostración acerca de la complejidad de la política de estabilización.”

⁶ Herbert Simon Premio Nobel de Economía en 1978 por sus enfoques sobre la racionalidad económica y los procesos empresariales de decisión.





de la irrealidad de Milton Friedman que consiste en la “continuidad de aproximaciones” es decir:

“...las condiciones del mundo real se aproximan suficientemente bien a los supuestos de un tipo ideal, las derivaciones en ese supuesto serán aproximadamente correctas. La irrealidad de las premisas no es una virtud de una teoría científica, es un mal necesario -una concesión a la capacidad finita de cómputo del científico- que es tolerable por el principio de la continuidad de la aproximación”.

En el proceso de consolidación de los aportes científicos, las críticas metodológicas no detuvieron el camino distinto que tomó la economía de otras ramas del conocimiento entre ellas la psicología. Vale señalar que en esta forma la psicología y la economía neoclásica desarrollaron sus disciplinas por caminos distintos, por una parte, la economía neoclásica, sobre la base de que lo importante es el propósito en mano, el tomador de estas decisiones se comporta como si la información fuera elaborada para formar percepciones y creencias con el uso riguroso de principios estadísticos. Por otra parte la psicología ha puesto énfasis en la comprensión de la naturaleza de los elementos de las decisiones de tal forma en que se establecen y son modificadas en la experiencia, en la

cual se determinan valores, sin dejar de lado la visión psicológica del proceso de resolución influenciada por la idea de contexto cambiante e influenciado de interacciones de percepciones, motivos y emociones.

Puede señalarse al respecto, que en el acontecer contemporáneo, es cada vez más importante la construcción multidisciplinaria de escenarios para la toma de decisiones en todos los ámbitos en los cuales, actualmente tanto la psicología como la economía están convergiendo en cierta medida, lo cual en una etapa importante de su desarrollo el “*ceteris paribus*”, fue una concepción para aislar el comportamiento de los demás factores en las dimensiones de análisis para tomar decisiones.

Para consolidar este avance divergente entre la economía y la psicología, merece especial atención en el proceso, el aporte de:

Herbert Simon quien propuso, en el lapso de alrededor de 50 años, lo que se conoce como “racionalidad acotada” quien además de economista es psicólogo, matemático y cientista de las tecnologías de la información y pionero de los avances de la inteligencia artificial.

En su aporte importante a las ciencias, junto a otros autores sentaron los primeros esfuerzos por encontrar modelos decisionales que superen





los supuestos del hombre económico racional. Sus demostraciones matemáticas fueron llevadas a cabo por programas con lenguaje computacional como el *Logic Theory Machine* y el *General Problem Solving*. Si bien estos postulados en ese momento no prosperaron ampliamente, no se puede dejar pasar la marcada influencia que han tenido en algunas áreas del debate sobre el pensamiento humano y la resolución de problemas.

Vale recalcar que sus teorías, sobre la base de "racionalidad acotada" desarrollan la forma en la cual los individuos toman las decisiones a través de algoritmos que tienen incorporados mecanismos de los cuales se ocupa la psicología cognitiva. En tal sentido la toma de decisiones resulta el **output** en términos de conductas de cierta información que es procesada (pensamiento) por las variables mediadoras al interior del sistema.

El resurgimiento de su poco uso en los temas económicos aparece después del desarrollo de la economía conductual, como consecuencia del apareamiento de modelos como la utilidad esperada, la utilidad descontada, así como la generación de hipótesis verificables sobre la toma de decisiones bajo la incertidumbre y el consumo intertemporal.

En la década de los años 60, la psicología cognitiva empieza a describir el cerebro como un dispositivo de los procesos de información. Los especialistas⁷ en este campo comenzaron a comparar sus modelos de toma de decisiones bajo riesgo e incertidumbre con los modelos económicos de conducta racional.

A finales de la década de los 70, se identifica el desarrollo de las finanzas conductuales, gracias a una publicación escrita por Kahneman y Tversky con el título "Prospect theory: Decision Markin Under Risk" en la cual mediante el uso de técnicas de psicología cognitiva se explican ciertas anomalías documentadas en la resolución de alternativas económicas.

En esta perspectiva han existido varios aportes así como otros hitos en el desarrollo de las aplicaciones económicas que se las pueden establecer dedicadas a la economía conductual en una edición especial del año 1997 de la Universidad de Chicago en el "Quarterly Journal of Economics".

Con estos antecedentes cabe señalar que en las aplicaciones económicas y consecuentemente en las financieras, las decisiones siempre han tenido un alto porcentaje de contenido psicológico, en la aceptación

⁷ Los psicólogos especializados: Ward Edwards, Amos Tversky y Daniel Kahneman





o no consecución de los resultados esperados, tomando en cuenta que el escenario de comportamiento del ser humano no ha sido totalmente racional.

Al respecto, si se refieren a los acontecimientos marcados por

la incertidumbre de los motivos emocionales y cognitivos frente a las crisis del sistema tanto en lo cotidiano y en lo académico, se deben abordar nuevos espacios de investigación para crear las aplicaciones que las disciplinas de ejercicio profesional lo requieren.

IV. LA PSICOLOGÍA Y LA ECONOMÍA EVIDENCIAS DE COMPLEMENTO

Sobre este punto, es importante destacar los aportes significativos y a la vez importantes de los estudios de psicología en la denominada historia de la economía del comportamiento, pese que hasta el siglo 20, de acuerdo con el criterio de algunos autores, prácticamente la psicología casi había desaparecido de las discusiones económicas; sin embargo, durante el mismo siglo 20,⁸ apareció una psicología económica en la obra francesa de Gabriel Tarde, el norteamericano George Katona y el húngaro Laszlo Garai, en ese entonces la utilidad esperada y los modelos de utilidad descontada comenzaron a ganar aceptación, con verificación de hipótesis en la selección de alternativas bajo incertidumbre y el consumo intertemporal respectivamente, siendo los temas determinísticos los que propiciaron muchos aportes.

En el desenvolvimiento de la década de los 60, la psicología

cognitiva aportó mayor conocimiento sobre el cerebro como un dispositivo de procesamiento de información, en contraste con los aportes de los modelos conductistas.

Adicionalmente en este proceso de reaceramiento de estas dos disciplinas en el mundo contemporáneo no se puede dejar de mencionar lo propuesto por el profesor Lionel Charles Robbins, (1898 -1984), economista británico, a quien se le atribuye una de las primeras definiciones contemporáneas de la economía: como:

“... la ciencia que analiza el comportamiento humano como una relación entre unos fines dados y medios escasos que tienen usos alternativos”.

Al respecto se puede manifestar que el análisis del comportamiento humano y su relación entre los fines

⁸ <http://www.encyclopediainfinanciera.com/teoriaeconomica/economiadelcomportamiento/historia.htm>





y los medios es el eje de los nuevos alcances de la economía, al considerar que desde sus inicios era la ciencia que administra los recursos escasos.

Posteriormente los psicólogos especializados en el campo de los procesos cognitivos como Ward Edwards, Amos Tversky y Daniel Kahneman, empezaron a utilizar sus modelos cognitivos para la toma de decisiones bajo riesgo o incertidumbre, así como los modelos económicos basados en el comportamiento racional. Indudablemente que esta situación en la etapa contemporánea jugó un papel importante en el acercamiento de las dos disciplinas y en el desarrollo de las finanzas conductuales. Al respecto Kahneman y Tversky en 1979, en su aporte "Perspectiva Teoría: Un Análisis de la Decisión bajo riesgo", explicaron una serie de divergencias en la toma de decisiones económicas de la teoría neoclásica mediante técnicas cognitivo-psicológicas (Kahneman, 2003). En otros términos la integración de las percepciones de la investigación psicológica en las ciencias económicas, particularmente, en relación con el criterio humano, constituye otro hito importante.

En este recorrido de aportes de la economía del comportamiento, vale hacer referencia a la teoría de la racionalidad limitada, propuesta por el premio Nobel Herbert Simon, quien explicó cómo la gente irracionalmente tiende a estar satisfecha, en vez de maximizar la utilidad.

Con el paso del tiempo han existido otros efectos psicológicos que se han incorporado a la economía del comportamiento como la propuesta de Maurice Allais⁹ cuya "Allais Paradox" que consiste en un problema de elección para mostrar una falta de coherencia de las opciones reales observadas con las predicciones de la teoría de la utilidad esperada, siendo en consecuencia un desafío para los principios de esta utilidad.

Existen otros temas psicológicos que han incidido en el comportamiento de esta disciplina y su interdisciplinariedad con la economía o su recuento como el exceso de confianza, el sesgo de proyección y los efectos de la atención limitada, por mencionar pocos temas sobre el alcance de la complementariedad explícita en el ejercicio profesional de los nuevos perfiles en la formación universitaria.

⁹ Maurice Allais Premio Nobel de economía Maurice Allais, único francés en ganar la distinción, y conocido por la paradoja de Allais, Se consideraba un socialista liberal y siempre defendió las políticas de industrialización de los países, dado que estas favorecen el empleo. Asimismo, siempre criticó los excesos de las políticas neoliberales, especialmente las relacionadas al endeudamiento y el libre comercio.



El exceso de confianza conceptualizada como un aporte firme en el campo de la psicología, para tomar las decisiones en los diversos escenarios que se estructura en el ejercicio profesional de la economía. Los individuos que toman decisiones económicas y por ende las financieras atribuyen los éxitos a sus capacidades y habilidades así como los fracasos a los factores externos, en los diferentes procesos, sin embargo sobre el particular todavía son escasos los estudios respecto a la confirmación que los individuos señalen los sesgos en las decisiones financieras.

El sesgo de proyección es otro de los elementos que afianza la relación interdisciplinaria entre la economía y la psicología en la época contemporánea, al considerar como la tendencia inconsciente a asumir que los demás comparten el mismo pensamiento, creencias, valores, o posiciones parecidas. El sesgo referido constituye uno de los denominados prejuicios sociales o falacias dentro de las proyecciones que con frecuencia se han usado por largo tiempo en el ejercicio económico de las proyecciones y establecimiento de nuevos escenarios para la simulación sistemática de las variables consideradas en los estudios.

A continuación se presenta un

análisis sobre el denominado “modelo de atención limitada”¹⁰ referido a Kahneman, el mismo que es entendido como un proceso dinámico completo y centralizado que varía y entrega diferentes resultados según el esfuerzo mental que requiera la tarea, las capacidades del individuo, así como la motivación y el interés de la persona, en espera de una respuesta concreta entre las múltiples hipotéticamente posibles. De esta manera, la economía en sus diversos escenarios de decisión establece la existencia de una demanda elevada y excesiva de prioridades que deben ser resueltas con estímulos particulares.

En resumen, esta serie de efectos contribuyen y orientan hacia una aplicación de las ciencias económicas en sus estudios e investigaciones con verdaderos aportes de la psicología contemporánea.

De este recorrido del reconocimiento de las disciplinas previstas, la aplicación de la economía del comportamiento a los problemas de elección y decisión intertemporales se ha constituido en una perspectiva importante en la propuesta de George Ainslie (1975) sobre descuento hiperbólico, en el cual se destaca la utilización de una tasa de descuento entre el presente y el futuro próximo y una tasa más baja entre el futuro y el

¹⁰ <http://lifetasteslikeirony.wordpress.com/2010/03/05/introduccion-a-la-psicologia-la-atencion-parte-ii/>



futuro lejano, constituyéndose en el sustento de los actuales paradigmas en la toma de decisiones económicas, financieras y sociales en el análisis de las alternativas y la factibilidad.

Para afianzar los temas que evidencian el rencuentro, existen otras ramas de la economía del comportamiento que representan un desafío a la teoría de la utilidad neoclásica, es decir aportar para enriquecer el modelo de la función de utilidad sin que ello signifique falta de coherencias en las preferencias. En este sentido existen gran cantidad de trabajos sobre la "justicia" y el "altruismo recíproco" por ejemplo que han planteado y desarrollado como Ernst Fehr, Armin Falk, y Matthew Rabin, quienes con sus estudios han debilitado la hipótesis neoclásica de "egoísmo perfecto." Por tanto las evidencias del rencuentro

son una realidad y una necesidad contemporánea para profundizar los temas de asociación en un mundo que requiere el mejoramiento de los códigos de conducta y de valores.

A manera de precisar los avances del rencuentro de las disciplinas, motivo de la investigación en el mundo contemporáneo, se debe tener en cuenta que la economía del comportamiento es decir el enriquecimiento de los modelos económicos mediante la aplicación de la psicología, es distinta de la economía experimental, que usa los métodos experimentales para estudiar los aspectos económicos. Sin embargo, es preciso indicar que los experimentos de la economía son de carácter psicológico, aunque muchos estudios de economía experimental consideran aspectos psicológicos en la toma de decisiones.

V. SEÑALES DE TRANSFORMACIÓN HACIA LAS FINANZAS CONDUCTUALES

Con frecuencia, los iniciales estudios de las finanzas del comportamiento han estado relacionados con las consecuencias del desenvolvimiento de las bolsas, como resultado exclusivo de las aplicaciones de los métodos de evaluación de los rendimientos, sin tomar en cuenta los resultados sobre el comportamiento.

de economía y particularmente de las finanzas conductuales fueron desarrolladas desde observaciones experimentales y encuestas. Basta señalar la amplia información estadística de los mercados financieros mundiales sobre el monto de las operaciones bursátiles y de la tasas de rendimiento de las inversiones.

En un comienzo las teorías

El mundo real por su parte,





ha cambiado con la tecnología y las fuentes de información, es importante mencionar como elemento esencial, los avances en temas científicos relacionados con las áreas del cerebro que están activas cuando se toman las decisiones económicas y

consecuentemente las financieras. A esto se pueden agregar los experimentos de simulación que se pueden usar para aislar los efectos de la conducta con explicaciones fundamentales cuando se maneja dinero.

VI. EL OSCURANTISMO MACROECONÓMICO Y LAS CRISIS FINANCIERAS

Las manifestaciones de los resultados económicos adversos se expresan en continuas crisis financieras, cuyas causas fundamentales se pueden encontrar según lo manifiesta Henry C. K. Liu¹¹ (2010) principalmente en el:

“malhadado asesoramiento neoliberal y fundamentalista de mercado (refiriéndose a Grecia) abandonó su moneda nacional, el dracma, a favor del euro en 2002. Este paso, críticamente cargado de consecuencias, permitió al gobierno griego beneficiarse de la fortaleza del euro –no derivada, huelga decirlo, de la fortaleza de la economía griega, sino de la fortaleza de las economías más fuertes de la eurozona– para contratar préstamos a tasas de interés más bajas. Con nuevo crédito disponible,

Grecia se emborrachó con el gasto financiado por la deuda, con proyectos de elevado perfil, como las Olimpiadas de Atenas, que dejaron a la nación griega con una enorme deuda soberana no denominada en su moneda nacional. Estos empréstitos públicos en tiempos de auge, significaban una manifiesta distorsión de las políticas económicas keynesianas de financiación del déficit, consistentes en enfrentarse a las recesiones cíclicas respaldándose en los excedentes acumulados en los ciclos de auge. Lo que hizo Grecia, al revés, fue acumular masivamente deuda mientras se hinchaba su burbuja económica inducida por la deuda.”

¹¹ Henry C. K. Liu, Analista económico y político, escribe regularmente en Asia Times. Es consejero del Roosevelt Institute norteamericano y forma parte del equipo rector de la revista New Deal 2.0. Edición del 25/5/2010.





Respecto a lo citado se puede entender la demostración de las fragilidades de las decisiones económicas exclusivas sin tomar en cuenta los escenarios de efectos en cuanto a las condiciones significativas para los seres humanos que forman la sociedad y de un sistema económico particular, mucho más cuando determinadas economías se encuentran en procesos de consolidación, de recuperación y de nuevas concepciones.

Otros autores como: Brad DeLong de la Universidad de California en Berkeley, acerca del oscurantismo macroeconómico escribe sobre “el derrumbe intelectual” de la Universidad de Chicago y Paul Krugman expresa que los “comentarios de los economistas de Chicago son el producto de una Edad Oscura de la macroeconomía, donde el conocimiento tan arduamente conseguido ha quedado olvidado”.

La historia de la economía a lo largo del último medio siglo es, en gran medida, la historia de una retirada del Keynesianismo y de un retorno al neoclasicismo. El renacer neoclásico fue guiado inicialmente por Milton Friedman de la Universidad de Chicago, quien afirmó en 1953 que la economía neoclásica sirve adecuadamente como descripción del modo en que la economía funciona realmente, al ser “extremadamente fructífera y merecedora de plena confianza”.

Hacia 1970 más o menos, la discusión sobre la irracionalidad del inversor, sobre las burbujas, sobre la especulación destructiva, había desaparecido virtualmente del discurso académico. El terreno estaba dominado por la hipótesis del mercado eficiente, promulgada por Eugene Fama de la Universidad de Chicago, la cual sostiene que los mercados financieros valoran los activos en su preciso valor intrínseco, si se da toda la información públicamente disponible.

Los teóricos de las finanzas continuaron con la creencia que sus modelos eran esencialmente correctos, y así lo hizo también mucha gente que tomaban decisiones en el mundo real. No fue el menos importante de ellos Alan Greenspan, quien era entonces el presidente de la Reserva Federal (administración Bush) y que durante mucho tiempo respaldó la desregulación fiscal, cuyo rechazo a los avisos de poner freno a los créditos subprime o de enfrentarse a la creciente burbuja inmobiliaria, descansaban en buena parte en la creencia que la economía financiera moderna lo tenía todo bajo control.

En octubre 2008, sin embargo, Greenspan admitió encontrarse en un estado de “Conmocionada incredulidad” debido a que “todo el edificio intelectual” se había derrumbado. Ahora que ha quedado al descubierto la verdadera peligrosidad de los activos supuestamente seguros,





las familias de los Estados Unidos han visto su dinero evaporarse y afectada su condición por la pérdida de puestos

de trabajo y por el alto índice de desempleo que ha alcanzado su más alto nivel desde 1940.

VII. NUEVA ORIENTACIÓN DE LA ECONOMÍA MODERNA

Con los ejemplos planteados queda conocer qué puede ofrecer la economía moderna, cómo el pensamiento humano puede aportar en las decisiones, como los individuos pueden resistir los efectos de las crisis, de la complejidad, que respuesta puede dar el individuo y la sociedad, la economía por sí sola no lo puede resolver desde mi particular forma de ver. En esta situación la economía con sus diversas especialidades deben entender su realidad desde la interdisciplinaridad y la multidisciplinaridad.

Las respuestas, a los estímulos económicos y financieros que puede plantear la economía en la gestión de gobierno, y al individuo deben sustentarse en el cambio de conducta y comportamiento que permita sostener una acción de política, evitando las deficiencias de una cultura

pasiva. Debe existir una motivación integradora desde las otras disciplinas sobre todo de la psicología.

La economía como disciplina, se ha visto en dificultades debido a que los economistas fueron seducidos por la visión de un sistema de mercado perfecto y sin fricciones. Si la profesión ha de redimirse a sí misma, tendrá que reconciliarse con una visión menos seductora, la de una economía de mercado que tiene unas cuantas virtudes pero que está también saturada de fricciones y defectos.

Es una clara necesidad que la economía en la época contemporánea, asumiendo sus postulados teóricos clásicos y neoclásicos, debe reorientar sus propuestas considerando el mundo real, la complejidad y la crisis así como la respuesta individual y social; hay que cambiar la dinámica por la estática.



VIII. PSICOLOGÍA Y ECONOMÍA UNA RELACIÓN NATURAL

En el mundo contemporáneo, de manera particular en nuestro contexto universitario, por las nuevas tendencias y el desafío de las realidades y complejidades es motivo de satisfacción y reto, abordar temas que si bien es cierto empíricamente se los trata de manera parcial y han conducido a ciertas reflexiones aisladas; sin embargo en base a las experiencias docentes y las necesidades de una nueva concepción de comportamiento y de investigación, la lectura inicial y las referencias de nuevas disciplinas y conocimientos configuran un escenario de reflexión acerca de las relaciones disciplinarias, dando una mayor importancia a las ciencias sociales como la economía y la psicología. Se puede considerar que gran parte de los actores de la cotidianidad en sus percepciones establecen que la investigación económica y psicosocial se encuentra distante de la realidad, sin mayor utilidad, con limitadas posibilidades de aplicación, especialmente cuando se trata de momentos en que se tomarán decisiones. Gran parte en nuestra realidad sociocultural presenta una comodidad en su comportamiento con marcado de desinterés en tomar

decisiones fundamentales y participativas. Al respecto los estudios académicos, sí encuentran sentido para enfrentar las suposiciones de la cotidianidad.

En esta ocasión, estas líneas son un excelente motivo de reflexión científica y de consideraciones profesionales y docentes, para entrar en una cultura de investigación y de propuestas. Es importante destacar que durante mucho tiempo la psicología ha estado alejada de la conducta social en las interpretaciones económicas y de consumo, tomando en cuenta las limitaciones de aplicación de la psicología económica, a lo mejor por la desinformación de la especialidad o el campo de investigación y desarrollo de la psicología social. Sobre el tema el profesor Fred Van Raaij,¹² expresaba:

“La investigación tradicional sobre la toma de decisiones es bastante racional. Sin embargo, la gente puede tener impresiones emocionales que pueden ser más fuertes que una comparación de atributos a la hora de tomar una decisión. En muchas ocasiones no se realizan comparaciones reaccionales, aun teniendo varias alternativas”.

¹² Entrevista con el profesor Fred van Raaij, en aquel momento presidente de la IAREP (International Association for Research in Economic Psychology), en la XXII Conferencia Internacional de Psicología Económica en España, año 1997.





IX. CONDICIONES DEL ENFOQUE DE LAS FINANZAS CONDUCTUALES

Las finanzas conductuales son el complemento de la economía conductual porque son campos que corresponden a la corriente circular de la economía, que en ambos casos se aplica la investigación científica en las tendencias del conocimiento del comportamiento humano y social, para mejorar la toma de decisiones fundamentales. Al separar en el mundo contemporáneo lo económico y lo financiero de los modelos del comportamiento, se estaría haciendo énfasis en el campo de la racionalidad determinística. Al tratar los temas interdisciplinarios con una visión integradora, los agentes económicos tendrían otra respuesta; consecuentemente se tomarían otras decisiones tanto económicas y financieras con mayor objetividad y alcance.

Al respecto al realizar un análisis de las decisiones con los dos enfoques, el mercado “per se” no es el escenario exclusivo de las decisiones sino que el ser humano con su elección individual o como respuesta social y pública implica otras decisiones complementarias en forma permanente.

Alrededor de la literatura de las finanzas conductuales existen algunos temas que inducen de manera permanente a un estudio continuo de análisis: falta de asimetría en las decisiones por adquirir y mantener recursos y la aversión al riesgo o el arrepentimiento.

A estas dos condiciones fundamentales en materia de decisiones, se agregan otros temas principales como lo manifiesta Shefrin, 2002 en sus aspectos especializados como son:

Heurística ¹³: que las decisiones tomadas por las personas se basan en aproximaciones, no bajo análisis racionales.

Presentación: relacionada con la forma en que un problema o decisión es presentado a un tomador de decisiones que puede inducir en la afectación de sus acciones.

Ineficiencia del mercado: existe una contradicción en las expectativas racionales y la teoría de los mercados eficientes, a lo cual se manifiesta como las anomalías del mercado.

¹³ <http://pgreenfinch.pagesperso-orange.fr/sbehavfin.htm>



X. LA ESCUELA DE PENSAMIENTO DE LAS FINANZAS CONDUCTUALES

En el desenvolvimiento de las ciencias económicas, la escuela de pensamiento económico en general, ha incorporado una serie de aportes teóricos y de aplicaciones en diversos confines del mundo, por tanto en el mundo contemporáneo, los diversos temas del acontecer humano obligan a una integración disciplinaria, interdisciplinaria y multidisciplinaria, para explicar los hechos y acontecimientos individuales y sociales, particularmente en lo relacionado con la economía, las finanzas y la psicología.

La actual situación de crisis económica/financiera mundial, se ha extendido más allá de lo pronosticado, al dejar implantado un panorama desolador, pérdidas de empleo, de casas, de credibilidad y confianza, inseguridad y rompimiento de paradigmas y modelos de funcionamiento del sistema económico y financiero.

En la globalidad, con dependencia de los gobiernos, sus regímenes políticos y los modelos económicos adoptados, la mayor parte de los países parecen no haber acertado con la fórmula mágica que revierta su actual situación y les devuelva la tranquilidad del pasado; por el contrario, parecieran haber ingresado en aguas pantanosas lo

cual acrecienta el desánimo y sus posibilidades de una pronta salida. Los ejemplos a nivel mundial se pueden citar a cada paso.

En nuestra realidad, de búsqueda de ideas para un mundo real, que planteen soluciones a la actual crisis y encontrar un real y verdadero desarrollo económico y social, obliga a hacer una reflexión sobre la propuesta de Paul Krugman, Premio Nobel de Economía de 2008 y profesor de la Universidad de Princeton, por su entendimiento y sensatez y, eso que aquí se conoce como el "common sense", el sentido común, quien en un extenso y pormenorizado artículo de opinión de fecha 13 de septiembre de 2009, escribió lo siguiente: ¿Cómo pudieron equivocarse tanto los economistas?.

Lo expresado por el autor no exime de una acotación, respecto al sentido común y a la magnitud de la equivocación, de ninguna manera es una justificación, sobre todo es una explicación, puesto que las ciencias económicas y sus aplicaciones humanas han sido segmentadas a las prácticas profesionales, sin tomar en cuenta el concurso interdisciplinario que hoy en día es una gran necesidad de articular las profesiones.



Al respecto Krugman con su aporte innovador, para mejor entender la nueva escuela del pensamiento, propone: La escuela de Finanzas Conductuales.¹⁴

“Es difícil creerlo ahora, pero no hace tiempo los economistas se felicitaban mutuamente por el éxito de su especialidad. Estos éxitos-o al menos así lo creían ellos- eran tantos teóricos como prácticos y conducían

a la profesión a su edad dorada. En el despertar de la crisis, las líneas de falla de la profesión de economista han bostezado con más amplitud que nunca. Robert Lucas de la Universidad de Chicago dice que los planes de estímulo de la Administración Obama son “economía de baratija” y su colega John Cocharane de la misma universidad, dice que están basados en desacreditados “cuentos de hadas”.

XI. LAS FINANZAS CONDUCTUALES EN LA ACTUALIDAD

Producto del desenvolvimiento histórico y científico hoy en día con todos los aportes del pensamiento económico, con los postulados relaborados se puede considerar la escuela de pensamiento como las finanzas conductuales.

En la etapa contemporánea, la consolidación y la crisis del paradigma financiero han entregado luces para establecer los nuevos comportamientos humanos y el desarrollo de las ciencias. Los conceptos económicos clásicos se han convertido en una corriente financiera como expresión de las relaciones sociales fundamentales, quedando el mundo real, particularmente la economía real como el sustento de

todas las innovaciones y las corrientes del pensamiento hacia el mejor desenvolvimiento de la sociedad a través de sus individuos. Así las categorías de agentes económicos clásicos se han renovado, en algunos de los casos se ha mencionado el comportamiento de los inversores que frente a la teoría del mercado han tenido ataques irracionales y pánicos injustificados. Es decir que esta categoría de agentes tratan de basar sus decisiones en los cálculos determinísticos, sin embargo no han podido concretar sus decisiones debido a la existencia de problemas en la credibilidad y en la confianza para actuar como los demás.

En el mundo contemporáneo,

¹⁴ <http://www.recorriendoamericanews.com/opinion/50-opinion/900-paul-krugman-escuelas-de-finanzas-conductuales.html>



la economía y los economistas por supuesto deben enfrentarse con las realidades de los mercados financieros, restringidos, imperfectos, que presentan ilusiones extraordinarias, como decir para todos los gustos y en esas circunstancias darle sentido a la ciencia, aplicarla, interpretarla y desarrollarla, en base a los modelos y aportes del pensamiento económico que más se ajustan a las condiciones y realidades.

Al replantearse en sus fundamentos, la economía y las demás disciplinas, son alternativas que han generado varias corrientes de apreciación de la realidad y de las circunstancias para buscar modelos de aplicación, como las existentes en el mundo actual. Así, existen comportamientos y nuevas capacidades potenciales que aunque no sean tan claras, se pueden esperar que al menos tengan la virtud de ser parcialmente acertadas, bajo una concepción de interdisciplinaridad.

De acuerdo con la concepción actual de las finanzas conductuales se evidencian ineficiencias entre las cuales se destacan las reacciones exageradas a la información, como las causas determinantes de las tendencias del mercado, como las denominadas Burbujas Financieras; así se manifiesta que las infrareacciones“... han sido

atribuidas a la atención limitada de los inversores, al exceso de confianza u optimismo y la mímica (instinto gregario)”¹⁵

En la literatura de las finanzas conductuales, se incluyen observaciones relacionadas con la falta de simetría entre las decisiones de adquirir o mantener los recursos y la pérdida o arrepentimiento en las decisiones tomadas. La denominada aversión al riesgo o las pérdidas, es de amplio espectro en los temas financieros y de inversión que suele manifestarse en el comportamiento de los inversores cuando toman las decisiones.

En el desenvolvimiento de esta escuela de pensamiento, los investigadores de las finanzas conductuales intentan, en base a la construcción de escenarios, utilizar modelos experimentales, para estudiar el proceso de toma de decisiones de los individuos en los mercados financieros. Es decir que la tecnología permite elaborar mercados virtuales para esta toma, mediante la simulación.

Con el tiempo, muchos otros efectos psicológicos se han incorporado a la economía del comportamiento, tales como el exceso de confianza, el sesgo de proyección, y los efectos de una atención limitada.

¹⁵ <http://www.encyclopediainanciera.com/teoriaeconomica/economiadelcomportamiento/finanzas-conductuales.htm>



Otro hito en el desarrollo del campo de las finanzas conductuales incluye la concesión del premio Nobel a Daniel Kahneman en 2002 “por haber integrado percepciones de la

investigación psicológica en la ciencia económica, especialmente en relación con el criterio humano y la toma de decisiones bajo incertidumbre”.

XII. MODELOS CONTEMPORÁNEOS DE FINANZAS CONDUCTUALES

En la actualidad todas las decisiones humanas se encuentran relacionadas con la psicología, sobre todo las decisiones fundamentales como las económicas y como expresión evidente las decisiones financieras, las mismas que se traducen en la aceptación de riesgos y de beneficios en el manejo de los recursos, en la consideración actual, los conceptos relacionados con el patrimonio o la base patrimonial de una sociedad o de grupos organizados y de empresas se manifiestan bajo una actuación profesional en la rama especializada con una respuesta de aceptación con el manejo de alternativas en la toma de decisiones y sus beneficios.

Se pueden mencionar la existencia de modelos financieros basados, por supuesto, en la administración del dinero y en la valoración de los activos, dando a entender la valoración de los intangibles, en las futuras negociaciones

empresariales, en donde existe una catalogada y estricta concepción psicológica de aceptación, de gustos, preferencias y expectativas.

También se puede considerar el modelo “de Thaler de reacciones de los precios a la información”¹⁶ el cual se sustenta en la sub-ajuste-reacción exagerada, creando una tendencia de los precios que los economistas desechan en sus pronósticos y tendencias cuando las características de la información son una mala noticia. De otra manera se puede expresar que se produce una reacción exagerada cuando hay reacciones del mercado demasiado fuertes o tendencia persistente, obligando a una interpretación de riesgo que se traduce en comportamientos individuales para asumir o tomar decisiones, especialmente para aquellos que se encuentran en los mercados especializados.

¹⁶ <http://www.encyclopediainfinanciera.com/teoriaeconomica/economia/comportamiento/finanzas-conductuales.htm>



En la toma de decisiones financieras, los diversos aportes intelectuales de abstracción, asumen modelos financieros basados en el manejo y administración del dinero y la valoración de activos, a través de aportes matemáticos, los mismos que han permitido tomar decisiones en cada momento y en situaciones de grandes acontecimientos globales. Dentro de lo que se puede analizar, el modelo de Thaler, el mismo que constituye un aporte a las reacciones de los precios a la información con tres fases: infrareacción – ajuste – sobrereacción, creando una tendencia en el precio, lo cual establece

una aceptación psicológica de las decisiones financieras que se van a tomar.

Otro de los modelos que con frecuencia aparecen en el mercado financiero, en bolsa particularmente, es el denominado coeficiente de imagen bursátil,¹⁷ que es aquel que se obtiene para las negociaciones y establece la relación entre el valor económico de un título con el valor de mercado de dicho título. Igualmente este factor se convierte en un indicador de imagen de aceptación psicológica para realizar la negociación en las inversiones denominadas “pasivas”.

XIII. FINANZAS CUANTITATIVAS DEL COMPORTAMIENTO

En el mundo contemporáneo otra de las derivaciones de las finanzas conductuales se refiere a las finanzas del comportamiento cuantitativo, como una nueva disciplina, que utiliza la metodología de alto contenido matemático y estadístico para entender los sesgos del comportamiento con relación a las principales variables y a la valoración, especialmente referidos a los estudios acerca de las acciones y otros títulos que se cotizan en las Bolsas más importantes del mundo.

el comportamiento cuantitativo y una comprensión de los acontecimientos de los mercados financieros han estado: Gunduz Caginalp (profesor de Matemáticas y editor del Journal of Behavioral Finance, 2001-2004), con la colaboración de Vernon Smith (Premio Nobel de Economía 2002, David Porter, Don Balenovch, Vladimira Ilieva, Ahmet Dura, entre otros), cuyas investigaciones realizadas se pueden agrupar¹⁸ en las siguientes áreas:

En este esfuerzo por entender

- 1) Estudios empíricos que demuestran desviaciones significativas res-

¹⁷ <http://pgreenfinch.pagesperso-orange.fr/sresum.htm>

¹⁸ <http://www.encyclopediainfinanciera.com/teoriaeconomica/economia/comportamiento/finanzas-conductuales.htm>





pecto de las teorías clásicas.

- 2) Modelización mediante la utilización de los conceptos de los efectos del comportamiento, junto con

la no asunción clásica de la finitud de los activos.

- 3) Estudio de los mercados de activos para predecir su comportamiento.

XIV. PERSPECTIVAS DE APLICACIÓN DE LAS FINANZAS CONDUCTUALES Y EL SECTOR EXTERNO

En el mundo contemporáneo no podemos dejar de mencionar entre otros paradigmas bajo la estructura de un "permanente" nuevo orden internacional, la dinámica del desenvolvimiento económico, como por ejemplo el aparecimiento de nuevos bloques de países de amplio espectro de desarrollo y consolidación de los procesos globales en la globalidad, como la gran influencia del bloque BRIC, compuesto por Brasil, Rusia, India y China, cuya principal característica radica en ser, los dos primeros países grandes proveedores de materias primas y la India y China los más grandes proveedores de tecnología y de servicios. De manera que, a nivel de mercados nuevos, los llamados emergentes serán atractivos para los inversores en la medida que se den las condiciones de utilizar los recursos financieros.

Esta nueva concepción geopolítica de las relaciones internacionales conduce las alternativas de vinculación para los

demás países en sus procesos de consolidación económica y financiera, por los posibles impactos de carácter político, económico, social y financiero.

Esta presencia denota una tendencia en aspectos conductuales, para llevar a cabo grandes inversiones en las grandes economías y como consecuencia el aparecimiento de nuevos productos y prácticas financieras de amplia aceptación psicológica en los agentes económicos y en los procesos de formación profesional.

En esta condición no se debe dejar de mencionar como las crisis financieras mundiales han modificado las perspectivas globales de la seguridad financiera. Las condiciones cambiantes de los acontecimientos y fenómenos económicos han contribuido a que determinadas estructuras financieras de los países en desarrollo como de los países desarrollados, experimenten el cambio en las opciones de invertir con la mayor seguridad.



XV. EL CONTEXTO SOCIAL PARA EL DESARROLLO DE LAS FINANZAS CONDUCTUALES

En el mundo contemporáneo el paradigma dominante para una sola ciencia o disciplina no existe como tal, en esta época de modernidad y de la interdisciplina, se pueden realizar algunas predicciones que conducen a reflexionar sobre los avances sorprendentes. Para interpretar la racionalidad humana frente a los acontecimientos económicos y financieros no existe consenso y aparecen un sinnúmero de interpretaciones.

Así bajo criterios económicos y financieros se considera que una persona es eficiente cuando alcanza los objetivos que se encuentren planteados para los diversos momentos, en su relación con la psicología, los objetivos se manifiestan por los gastos que aparecen exógenamente sin encontrarse razones de cuestionamiento. Al respecto con frecuencia se tratan de preferencias que se tornan en demandas.

Al juntar las preferencias como situación subjetiva, desde el campo de la psicología todas las conductas se justifican a posteriori, es decir que no se evalúa previamente la racionalidad de los objetivos; por tanto los aportes de ambas disciplinas en el contexto social deben ser de manera instantánea y

simultánea. De este modo que los escenarios de decisiones en el campo financiero tienen que ser simultáneos, al conjugar los efectos con los comportamientos de manera que se enriquecen las decisiones y los aportes interdisciplinarios permiten una mayor comprensión de los acontecimientos sociales y respuestas a las decisiones financieras.

Ante estos acontecimientos planteados, Kahneman llega en algunos de sus trabajos a indicar que las decisiones deben ser matizadas y realizadas con mayor prudencia, tomando en cuenta que los razonamientos de los seres humanos son más complejos que el "egoísmo maximizador". Que en humanos son mucho más complejos que los que propone el egoísmo, que existen diferentes procesos cognitivos utilizados en los cálculos de las transacciones económicas y que, además, existe una aversión a las pérdidas caracterizadoras de nuestra manera de pensar. Se trata de procesos cognitivos que influyen en las decisiones, considerando la libertad y la racionalidad supuesta por los economistas clásicos, a las cuales se puede agregar la existencia de predisposiciones emocionales.

En la perspectiva de análisis



de Quintanilla¹⁹, respecto a la investigación psicológica: "...se ha puesto de manifiesto la existencia de serias limitaciones cognitivas que contradicen muchas de las predicciones del modelo convencional de la elección racional (Tversky y Kahneman, 1974; Thaler, 1980, Tversky y Kahneman, 1981; Thaler, 1985; Gilovich, 1991)". Tal es el caso de la psicología de la percepción, desde la cual se ha comprobado que el cambio, poco perceptible, de un estímulo es proporcional a su nivel perceptivo inicial. O la regla heurística -reglas prácticas fruto de nuestras experiencias que utilizamos para valorar los factores de decisión- de la representatividad, por la cual las personas estiman la probabilidad que un producto pertenezca a una gama específica en función de lo representativo que sea de esa misma gama. O la gran influencia que la *asignación inicial de recursos* y el contexto social ejercen sobre nuestras decisiones económicas".

De esta manera, por ejemplo, en un contexto social en el cual hipotéticamente no existan combinaciones de bienes, no importa lo que se ofrezca, situación que cambia cuando se asigna el recurso correspondiente a una de las opciones. Por tanto desde la psicología cognitiva se ha demostrado que la mayoría de las personas tienden a quedarse

y acomodarse con una opción, aún cuando tenga la posibilidad y la libertad de intercambiar y hacerlo decidiéndose por las otras, lo cual permite reconocer que el modelo de la elección racional predice de la peor forma las decisiones reales que aquellos que tienen bien presentes los procesos cognitivos que las anteceden.

Lo expresado se puede entender desde la perspectiva racional; se imponen supuestos y axiomas no comprobados desde los cuales se establecen ciertas regularidades previas a las cuales las personas deben acomodarse. En consecuencia, las decisiones económicas están estrechamente relacionadas con las normas y pautas vigentes en un contexto específico y el momento en que se toman. No dependen, por tanto, de la *libertad para elegir* sino de las reglas, normas y heurísticos que anteceden a las decisiones. Para salvaguardar la libertad de las personas (condición reiteradamente aireada por los modelos económicos dominantes) es fundamental considerar el contexto social y las reglas con las cuales se organizan las transacciones económicas, la propiedad, el mercado y el consumo.

En este aspecto confluyen, según Quintanilla, aportes de Kahneman, Tversky y Thaler sobre el

¹⁹ Ismael Quintanilla Pardo. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1058>



especial significado de las existentes políticas económicas *del bienestar* y otras que se orientan a la *satisfacción de las preferencias* y/o demandas de los consumidores. Que por cierto no son iguales, ni ofrecen resultados similares y dependen, muy estrechamente, del contexto social e histórico.

Actualmente se puede observar que la implantación y determinaciones de políticas económicas en contextos de extrema pobreza, que respetan las preferencias de las personas y no

de su bienestar y que contribuyen a perpetuar condiciones de miseria, puesto que las preferencias se encuentran condicionadas por las reglas legales, sociales y económicas establecidas o por los nuevos modelos que se tratan de imponer.

En este sentido, sobre todo, en las decisiones, el fortalecimiento de los juicios y las reglas predominantes en un contexto social parecen naturales y convenientes.

XVI. LA TEORÍA PROSPECTIVA Y LAS FINANZAS CONDUCTUALES

Con frecuencia en las aplicaciones e interpretaciones económicas básicas y en las decisiones financieras ha existido la construcción de escenarios dentro de diversos contextos para establecer las condiciones de las decisiones fundamentales, de manera que en mayor o menor medida los profesionales que asumen estas responsabilidades, han optado por utilizar diferentes instrumentos de análisis.

En el mundo contemporáneo, es evidente y una necesidad determinar los cambios metodológicos de innovación y de toma de decisiones. En su relación interdisciplinaria con la psicología, las denominadas finanzas conductuales tienen aportes

importantes de autores como el caso de Daniel Kahneman en 1979, en las críticas realizadas a la teoría de la utilidad como un modelo de adopción para tomar decisiones, en situaciones de riesgo, asocia sus argumentos con la economía y el pensamiento económico.

Por lo tanto, todos sus aportes e investigaciones a partir de 2002, relacionados con la teoría de prospección, las limitaciones cognitivas, los heurísticos de conocimiento, la toma de decisiones en situaciones de riesgo y los juicios económicos, corroboran sus pensamientos y se le concede el Premio Nobel ***“por haber integrado los avances de la investigación psicológica en la ciencia económica especialmente en lo que se refiere***



al juicio humano y a la adopción de decisiones bajo incertidumbre (En Martínez Coll, 2001).

Con lo que hoy en día se está consolidando una línea de pensamiento producto de muchos autores y aportes debido a las condiciones del paradigma económico vigente y a las características emocionales, con los cambios de tendencias en la conducta efectiva de las personas que toman las decisiones financieras relacionadas con el reparto de beneficios, cuando se trata de los manejos especializados en el campo financiero, es decir se pretende una aproximación o una aplicación de la teoría económica al mundo real, considerando los conocimientos de la psicología y la teoría de la toma de decisiones.

Esta perspectiva permite manifestar que los resultados y efectos son complejos en las decisiones financieras, cuyos elementos combinados de análisis como equidad,

consideraciones, representación, percepción, bienestar y reciprocidad entre otros elementos, influyen permanentemente en las resoluciones de las personas que tanto toman decisiones financieras como que reciben los resultados y efectos de las mismas.

En el mundo contemporáneo cuando la codicia está presente, a momentos se puede pensar que la existencia de la naturaleza humana es invariable y previsible, a más de ser egoísta y maximizadora, bajo el principio del mínimo esfuerzo²⁰ o máximo beneficio, las personas se conducen racionalmente, calculando a cada paso los resultados en su beneficio y pensando en las mejores alternativas para alcanzar mayores recursos financieros, tomando en cuenta que la forma incluye para cubrir los requerimientos cotidianos y que sus carencias no se conviertan en ansiedades.

²⁰ La naturaleza en todos sus fenómenos utiliza la mínima energía posible en el proceso de flujo o transformación de un estado a otro, Ing. Washington Sandoval Erazo, PhD.



XVII. CONCLUSIONES

Tomar como punto de partida nuevos enfoques desde la perspectiva de la interdisciplinaridad entre la economía y la psicología es un reto y una necesidad natural en la interpretación de las decisiones financieras.

La base de la concepción de las finanzas conductuales se encuentra en la naturaleza fundamental de las disciplinas que se asocian, especialmente por el fondo que constituyen la economía y la psicología.

Los resultados de las decisiones fundamentales en materia financiera son por una parte material, pero en sus condiciones y efectos las consecuencias son de comportamiento, de conducta, de expectativas de emociones, junto a la existencia de alternativas que se presentan en cada instante de los acontecimientos.

El abordaje de temas como el planteado, constituye una oportunidad para el mejoramiento sustancial de

las disciplinas, en este caso de las finanzas como parte sustancial de economía y de la psicología, a través de nuevos y permanentes procesos de investigación.

En el mundo contemporáneo, en el cual existe gran información, en que por el conocimiento no falta, inclusive las habilidades se manifiestan en varios hechos y sistemas de aprendizaje, la formación y la interpretación de los valores, requieren de estudios asociados e interdisciplinarios, para fortalecer las competencias individuales, las profesionales y las ciudadanas.

El estudio de las finanzas conductuales se ha desarrollado por la gran incidencia de las necesidades humanas en los temas relacionados con la administración del dinero y la valoración de los activos clásicos, con la esperanza de llegar a la valoración de las capacidades como los activos intangibles en lo relacionado con el talento humano.



LITERATURA CITADA

Vernon, L. (2002). Premio Nobel en Economía.

Milton, F. (1976). Premio Nobel de Economía.

Maurice Allais Premio Nobel de economía Maurice Allais.

Pascale, R. Toma de decisiones económicas: el aporte cognitivo en la ruta de simon, allais y tversky y kahneman.

Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. New York : Cambridge University Press.

Gilovich, T., Griffin , D., & Kahneman, D. (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*. New York : Cambridge University Press.

Shefrin, Hersh. (2002). *Beyond Greed and Fear: Understanding behavioral finance and the psychology of investing*. Oxford University Press.

Thaler, Richard H. (1994). *The winner's curse. Paradoxes and anomalies of economic life*. Princeton University Press.

Thaler, Richard H. (1993). *Advances in behavioral finance*. The Russell Sage Foundation.

Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk. *Econométrica*, XLVII 263–291.

Shefrin, H. (2000). *Beyond Greed and Fear : Understanding Behavioral Finance and the Psychology of Investing*.

Los psicólogos especializados: Ward Edwards, Amos Tversky y Daniel Kahneman.

Henry, C. K. (2010). *Analista económico y político, escribe regularmente en Asia Times. Es consejero del Roosevelt Institute norteamericano y forma parte del equipo rector de la revista New Deal 2.0*.

Entrevista con el profesor Fred van Raaij, en aquel momento presidente de la IAREP (*International Association for Research in Economic Psychology*), en la XXII Conferencia Internacional de Psicología Económica en España, año 1997.

Pardo, I. *Facultad de Psicología. Universidad de Valencia*. <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=1058>

<http://lifetasteslikeirony.wordpress.com/introduccion-a-la-psicologia-la-atencion-parte-ii/>



<http://pgreenfinch.pagesperso-orange.fr/sbehavfin.htm>

[economiadelcomportamiento/historia.htm](http://www.economiadelcomportamiento/historia.htm)

<http://www.recorriendoamericanews.com/opinion/50-opinion/900-paul-krugman-escuelas-de-finanzas-conductuales.html>

<http://www.encyclopediafinanciera.com/teoriaeconomica/economiadelcomportamiento/finanzas-conductuales.htm>

<http://www.encyclopediafinanciera.com/teoriaeconomica/>

<http://pgreenfinch.pagesperso-orange.fr/sresum.htm>



LA ELECCIÓN DE PROFESIÓN, ¿CRISIS O IDENTIDAD?

OCCUPATIONAL CHOICE, ¿CRISIS OR IDENTITY?

IVONNE ANDRADE Z.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



LA ELECCIÓN DE PROFESIÓN, ¿CRISIS O IDENTIDAD?

Ivonne Andrade Z.¹

PALABRAS CLAVES: Orientación Vocacional, Educación, Psicología Educativa, Orientación

KEYWORDS: Counselling Psychology, Education, Psychology Education, Guidance

RESUMEN

Este artículo pretende analizar la pregunta ¿Qué pasa con la juventud cuando tiene que elegir su profesión?, y la respuesta nos remite a los conceptos de identidad y orientación vocacional. Identidad que se la logra cuando se pasa por una crisis para seleccionar y sintetizar las identificaciones de la infancia y de la juventud para construir una vía hacia la edad adulta. En este proceso también interviene la elección de un proyecto de vida que revela el valor de su ser, la dirección y el sentido de una vida plena. El objetivo de elegir

la profesión es la construcción personal en un entorno interactivo y equilibrado, entre la satisfacción de las necesidades individuales y las demandas sociales.

La persona cumple un papel protagónico porque tiene como base el autoconocimiento que es el punto de partida del camino a seguir, ya que va a decidir sobre su futuro que es un proyecto de vida inmerso en la sociedad en la cual se encuentra, que es el lugar donde asumirá con responsabilidad su decisión profesional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the question of what happens to youth when they have to choose your profession, and the answer goes

back to the concepts of identity and career guidance. Identity is achieved when the crisis passes to select and synthesize the identification of children

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (iandrade@puce.edu.ec).





and youth to build a path to adulthood. In this process also involves choosing a life project that reveals the value of his being, management and direction of a full life. The objective of the choice of profession is the personal construction in an interactive environment, balanced between meeting individual needs

and social demands. The person plays a major role because its self-knowledge base is the starting point of the journey to be undertaken and who will decide on its future that is a project of life immersed in the society that is, which is where will assume responsibility for your career decision.

I. LA ELECCIÓN DE PROFESIÓN, ¿CRISIS O IDENTIDAD?

El mundo en el cual se desenvuelve el adolescente o el joven, que debe elegir su profesión, está inundado de tecnología y redes sociales, mundo en que si existen problemas las soluciones son rápidas e inclusive instantáneas, por lo cual el joven no vive la frustración y la angustia que son parte del proceso de toma de decisiones, de elegir una opción.

Además, el adolescente se encuentra en una etapa crítica de su crecimiento, donde la identidad juega un papel importante ya que define una identidad biológica, psicológica y social.

En esta realidad el joven debe elegir la profesión, la misma que va a ocupar un lugar importante de su vida, razón por la cual en ciertos casos

tomar esta decisión se constituye en un estado que paraliza su diario vivir, porque se encuentra en un camino sin salida.

Ante esta situación emerge una inquietud, ¿Qué pasa con la juventud cuando tiene que elegir su profesión?, Para unos elegirla no constituye una crisis, un problema, sino más bien es un paso en el camino de su desarrollo y en su realización personal, en su identidad.

El objetivo de este artículo es dar una respuesta a esta inquietud por lo cual se partirá de un análisis de los conceptos vertidos en relación con identidad y orientación vocacional, para luego examinar qué tipo de relación existe entre estos dos conceptos.



II. IDENTIDAD

El adolescente vive un período que se lo calificaría como crítico porque existen muchos cambios, se inician con lo biológico-sexual, a lo cual González (2001) hace referencia a que se produce un nuevo nacimiento en lo corporal y funcional pero que en la esfera de lo emocional no se hablaría de nuevas emociones, sino más bien que su presencia está matizada con una mayor intensidad y en lo referente a lo social y psicológico se adquiere una identidad.

En este proceso intervienen activamente los adultos, la sociedad y el momento histórico en el cual transcurre para así dar como resultado un joven que debe asumir responsabilidades y conductas, es decir apropiarse de su rol de adulto.

Müller (1996) nos dice que el adolescente debe realizar tareas específicas para autodefinirse sexual y socialmente, es decir, aclarar y tomar su propio rol, reconocer su cuerpo, su sexo y su personalidad; en resumen, va a responder a las preguntas: ¿Quién siente que es?, ¿Quién quiere llegar a ser?, mediante ¿Qué ocupación?, y en un sentido negativo ¿Qué y quién no ser?; para que se dé este proceso se requiere de una aceptación y una renuncia.

Los cambios que vive el adolescente tienen relación con el

abandono a lo infantil, sentido como lo más estable ya que tiene roles claros y necesidades atendidas, por el ingreso al mundo adulto, mundo al cual no está preparado y que algunas veces se presenta hostil; en este proceso de transición, que es de aprendizaje, se van a dar duelos o abandonos, Müller (1996).

El primer duelo tiene que ver con su cuerpo de niño, ya que las transformaciones corporales ponen en evidencia una identidad sexual que implica la aceptación de su propio sexo, la conformidad o descontento con su cuerpo, que provocará sentimientos de sobrestima o minusvalía e inseguridad. En este paso, la publicidad al idealizar la apariencia acrecentará el conflicto porque el adolescente querrá aproximarse a los modelos sociales, lo cual le causará frustración al no conseguirlo.

El segundo duelo está relacionado con la pérdida del rol y la identidad de niño, este rol entra en crisis porque el rol de niño o de niña debe abandonarse para afrontar nuevas responsabilidades y nuevos problemas que lo ubican en su realidad ya no en un juego o fantasía, realidades que son ambiguas e inciertas porque deben ser elaboradas por sí mismos, ya que no existen soluciones unívocas, deben intentar ser ellos mismos; dejan de comportarse de acuerdo con lo





esperado para intentar ser ellos, lo cual sucede cuando aceptan el crecimiento.

Pero existe la posibilidad que no acepte ese cambio y se dé la resistencia y por tanto permanezca siendo niño o niña. También se puede dar un crecimiento bien acelerado, ser grande de golpe, negando el dolor por el pasado perdido.

Esto implica una urgente necesidad de conocerse a sí mismos y reconocer mejor la realidad y de esta reflexión tener claro el lugar en la sociedad.

Esta transformación que vive el adolescente, busca la autonomía, el descubrirse y el ubicarse como un ser para sí y con un rol social; este camino va a transcurrir desde el desprenderse de ser como los padres y con ellos pasando por las identificaciones, ser como otros, y terminar en la elaboración de la identidad, ser ellos mismos.

En el abandono de la identidad infantil, actúa de forma intensa el mundo interno integrado por sus fantasías, sus ansiedades y defensas, que están representadas en la adolescencia en los objetos que ama, desea, odia, teme y admira.

Si las primeras relaciones dejaron huellas positivas, el sujeto podrá identificarse con buenas imágenes que lo ayude a vivir su adolescencia en forma menos dramática.

El tercer duelo es la pérdida de la relación infantil con los padres; en la infancia los padres brindan una imagen de poder y seguridad, en algunos casos idealizada en sentido de protección. En la adolescencia esta idealización entra en crisis, por lo cual el joven percibe los conflictos, las fallas, los problemas y los errores de los padres. Los límites que le imponen sus progenitores se ponen en tela de juicio, situación que produce fuertes choques. Al replantearse y cuestionar las normas familiares ponen en duda la infalibilidad de los adultos, por esta situación al ingresar en la adolescencia esperan ser tratados y admitidos como iguales.

Müller (1996) nos dice que la necesidad de independencia del adolescente le hace negar sus sentimientos tiernos y afectuosos por lo cual prefieren mostrarse duros, rebeldes, críticos para no correr el riesgo de mantener la sumisión y la dependencia afectiva.

Las fluctuaciones de los adolescentes en su comportamiento reeditan las viejas ansiedades y los problemas de los padres que no estaban totalmente resueltos; además les muestra su envejecimiento, su futura pérdida de vigencia; por esta situación los padres pueden intentar rivalizar con sus hijos adolescentes o insistir en el trato a su hijo como niño, para negar el paso del tiempo.

En esta etapa tiene que darse





una redistribución de los roles; el padre no debe presionar excesivamente a su hijo adolescente para que logre los objetivos de los padres en cuanto al estudio, el trabajo, las amistades, la pareja; así como, no debe reaccionar con indiferencia, autoritarismo o agresividad ante las conductas de los adolescentes.

Los padres también viven estos duelos, ya que deben asumir su propio envejecimiento, así como el cambio de cuerpo de su hijo de niño a adolescente, como también los cambios que se dan en la identidad, que los enfrenta a nuevos valores e interpretaciones de la vida y a la vez les obliga a revisar sus propios esquemas.

La relación padre-hijo va a ser más ambivalente y el progenitor va a perder su liderazgo porque el hijo tiene nuevas formas de pensamiento, hipotético-deductivo, vive nuevas experiencias y en sí, se da una maduración general del organismo. El adolescente va más allá de lo que percibe, vive, piensa y tiene como referencia lo real.

En este período del desarrollo, Erikson (1971) nos aclara, que el adolescente debe enfrentar nuevamente las crisis de las épocas pasadas para estar en condiciones de instalar ídolos e ideales perdurables como guardianes de una identidad, ya que debe existir la necesidad de confiar en uno mismo y en los otros,

que es producto de la resolución de la primera crisis, el segundo estadio establece la necesidad de ser definido por lo cual uno puede desear libremente; la herencia que la edad del juego nos deja tiene relación con lo que el adolescente quiere llegar a ser, y de la etapa de escolaridad tenemos el deseo de hacer que algo funcione, y de hacerlo funcionar bien; aquí en esta etapa es donde elegir una ocupación, adquiere un significado que va más allá de lo remunerativo y del estatus.

Erikson (1971), define que el adolescente no puede sentir que está vivo si carece de un sentimiento de identidad.

Identidad que según González (2001) se logra a través de una independencia de la familia, lo cual significa que toma sus propias decisiones y resuelve solo sus propias dificultades. Logro de la heterosexualidad, donde el adolescente se ubica como un ser heterosexual que se relaciona con una persona del sexo opuesto, que le permite diferenciarse y le transmite la sensación de plenitud masculina o femenina según el caso.

Logro de una madurez emotiva, el adolescente tiene que aprender a expresar sus afectos y emociones en forma adulta, es decir mediante el uso de la tolerancia a la frustración, no huir de la realidad.





Poseer una filosofía de vida, quiere decir que el adolescente tiene un sentido particular de vida que orienta sus actos, el cual está dado por un cuerpo de creencias y valores que da lugar a la escala de valores y actitudes personales.

Logro de la adultez intelectual. El adolescente tiene que aprender a pensar mediante formas racionales, lo cual significa, concebir las cosas en sus relaciones causa y efecto y la necesidad de pruebas que validen tanto lo que dice como lo que se le dice. Si la inteligencia ayuda en la adecuada expresión de los afectos, se estará hablando que la persona posee madurez afectiva.

Un adecuado uso del ocio. El adolescente debe aprender a disfrutar de actividades culturales, deportivas o de otro tipo que le enseñen a utilizar adecuadamente el tiempo libre, esto le brinda la oportunidad de aprender a ser creativo.

La necesidad de una realización vocacional, que es el deseo de poseer una ocupación que le permita satisfacer las necesidades de una independencia económica.

Además, la vocación según Lorimier (1971) está relacionada con la elección de un proyecto vital que revela el valor de su ser, la dirección y el sentido de una vida plena; la vocación como lugar de expresión de la creatividad.

Para lograr esta identidad el adolescente debe pasar por una crisis ya que debe seleccionar y sintetizar las identificaciones de su infancia y las de su juventud para construir una vía hacia la edad adulta, Braconnier (2001); esto significa que el adolescente debe tomar una posición existencial, una organización interior de las necesidades y una representación global de capacidades y de valores, que va a dar como consecuencia una persona única.

El sentido de identidad trae consigo una superación de los problemas de la niñez y una auténtica disposición para afrontar los problemas del mundo adulto, así tenemos, que debe realizar la elección vocacional y la conyugal, Maier (1969).

La formación de la identidad está vinculada también con la situación social, ya que se debe integrar y responder a las emociones internas y externas que vive el adolescente; aquí una filosofía de vida, una ideología o una religión, le dan una confianza fundamental en su vida y en su sociedad, lo cual da como resultado un compromiso con los valores sociales que deben concordar con su identidad.

Afronta la crisis al realizar una elección compatible consigo mismo y con las oportunidades que ofrece la sociedad; de esta manera, se ubica en los planos psicosocial, económico y cultural, como un miembro interdependiente de la sociedad que





contribuye al deseo de autoafirmación, que es un lugar definido en su sector social; por eso Erikson (1971) define a la ideología como la guardiana de la identidad.

Coleman (2003), se refiere a la adolescencia como la etapa donde se debe establecer una identidad coherente para tomar decisiones importantes en casi todas las áreas de la vida; pero se puede dar una moratoria psicosocial en la cual el joven deja en suspenso las decisiones que debe tomar, ya que inclusive la sociedad permite, y en otros casos alienta, a que el joven pueda retrasar elecciones de identidad.

Coleman (2003) afirma que los medios por los cuales el adolescente entra en relación con la sociedad, son principalmente los roles ocupacionales, ideológicos y sexuales que son los caminos a través de los cuales se explora la formación de la identidad.

Marcia (1993, citado en Coleman 2003) trabaja las dimensiones conceptuales de crisis y compromiso de Erikson en cuatro niveles de identidad que son:

Difusión de la identidad: se refiere a que el adolescente no ha experimentado la crisis de identidad y tampoco ha establecido un compromiso con una vocación o conjunto de creencias, evita el trabajo de la identidad.

Hipoteca de la Identidad: el joven no ha experimentado una crisis pero ha establecido un compromiso con sus metas y creencias, en parte se da como resultado de elecciones hechas por otros, comparten un compromiso con los papeles de los adultos y adoptan identidades creadas para ellos por otros, existe una incapacidad para establecer un compromiso con una forma de identidad adulta.

Moratoria: el adolescente busca activamente alternativas en un intento por llegar a la elección de identidad pero no lo ha resuelto ya que no se da un compromiso, existe la intención de resolver el trabajo de la identidad.

Consecución de la Identidad: el joven experimenta una crisis y la resuelve en sus propios términos ya que se da un compromiso con una ocupación, una ideología y con roles sociales, lo cual se ha logrado a través de sintetizar las figuras de identificación importantes de la infancia en una configuración original y personal.

Para Marcia, solamente el nivel de Moratoria puede ser esencial para la Consecución de la identidad, ya que la búsqueda y la exploración que la caracterizan deben existir como prerrequisito para una resolución del problema de la identidad.

Coleman (2003), refiere que los jóvenes que consiguen la identidad son personas sanas psicológicamente,





porque tienen motivación para el logro, destrezas sociales, razonamiento moral y discernimiento para la elección de carrera.

Los jóvenes que se encuentran en Moratoria experimentan ansiedad y cierto nivel de conflicto con la autoridad.

Los adolescentes en el nivel de Hipoteca de la identidad son personas autoritarias, tienen necesidad de aprobación social y un nivel bajo de autonomía.

Los que se encuentran en un estado de Difusión de la identidad muestran aislamiento social, malas destrezas sociales y posiblemente problemas psicológicos.

El reto de la identidad no se resuelve necesariamente en un punto en el tiempo, sino que es un proceso que atraviesa la adolescencia y avanza hasta el inicio de la edad adulta.

Rivelis (2007) habla que en la construcción de la identidad está involucrada la construcción de la mismidad que es el reconocimiento de ser participante activo de su historia de vida y de la construcción de su ser social. Tiene relación con la interrogante acerca del ser y de la ubicación en el mundo, de la problemática respecto del sí mismo y su vinculación con los otros, con la existencia, con lo real; es una búsqueda

e intento de construcción de sentido, construcción como sujeto que tiene una subjetividad definida en términos de originalidad y particularidad que tiene distintos niveles de compromiso y diferentes maneras de involucrarse.

Las diferencias entre las personas se forman a partir de una base común de semejanza que apunta a coordenadas biológicas, históricas, culturales y sociales compartidas, que hace que cada uno de los adolescentes sean portadores de un núcleo de identidad común en tanto sujetos históricos que a partir de las particularidades culturales, sociales e historias peculiares, producirán identidades personales.

El descubrirse a uno mismo es un paso necesario para establecer con el mundo una conexión personal, con sello propio, operante y transformadora.

Rivelis (2007) asevera que cada una de las personas tienen el derecho hasta la obligación de pretender que el mundo sea distinto después de su paso y de su actuar en él.

Estamos en un mundo que acepta, valora y potencia las diferencias individuales que son los comportamientos que tienen como objetivo la felicidad, que es la actitud que cada adolescente va a tener ante la vida y ante el prójimo.

Estas actitudes van a estar



dentro de un objetivo de vida que Rivelis (2007) lo define como proyecto, que es la capacidad de imaginar una realidad que aún no existe, pero que es posible de ser concretada, articula la libertad con el criterio de realidad, esto conlleva la posibilidad de trascender la realidad inmediata para imaginar otras posibles.

El proyecto reconoce momentos y objetivos, además, comprende no solo la imaginación sino también la acción que no es únicamente futura sino presente; es algo que se debe hacer hoy en función de lo que se proyecta para el futuro, es la forma actual que logra el futuro y que se torna presente y adquiere valor de después.

“La acción vocacional se desarrolla en el terreno del proyecto; no solo en el momento formal de elección acerca de qué estudiar o qué hacer, sino en el continuo despliegue de su decisión transformadora” (Rivelis, 2007).

Müller (1996) también nos dice en relación a la Orientación Vocacional, que no se debe quedar solamente en lo que el sujeto piensa o en las operaciones que realiza actualmente, sino que se debe considerar las que podrá hacer en otras circunstancias, es decir, su potencial de rendimiento, sus aptitudes.

El adolescente en ciertas circunstancias o en ciertas tareas

mantiene un nivel bajo de pensamiento pero pueden llegar a realizaciones muy complejas y exitosas en otras, esto se puede dar por inhibición o por falta de aprendizaje.

Al idealizar sus nuevos poderes y al absolutizar su pensamiento puede dar como resultado un proyecto de tipo omnipotente.

La identidad personal va a adquirir una forma funcional a través de las experiencias y sus relaciones, en la cual se va a dar una representación de sí mismo, sobre la base de múltiples y complejas relaciones interpersonales, experiencias psico-sexuales y actividades ocupacionales.

Las crisis sociales e históricas son fuente de ansiedad confusional y dificulta a los adolescentes porque no saben qué está permitido, qué es prohibido, cuál es el sistema de valores vigente, qué grado de coherencia y estabilidad tienen, ya que existen códigos éticos e ideológicos contradictorios.

En la adolescencia existe una especial vulnerabilidad hacia las crisis, por la recíproca influencia entre conflictos internos y desorganización social.

La lucha por ser uno mismo entra en conflicto con la hostilidad y el control social que espera reducir al individuo a un objeto manipulable.





Los adolescentes intentan resolver el problema del rol que juegan para los otros y lo que sienten hacia sí mismos a través de la evolución de las relaciones sociales, que conlleva a profundizar selectivamente ciertos aspectos de la experiencia; esta situación los prepara para la elección vocacional, para preocuparse por la realidad nacional y mundial, a comprender mejor las relaciones y problemas interhumanos y a relacionarse con mayor reciprocidad con los adultos.

La identidad vocacional-ocupacional va a depender de la identidad personal psicosexual, sus identificaciones y las relaciones con los otros, lo social es importante.

Las ideologías, como el punto de referencia, van a dar el valor atribuido a los diversos trabajos o estudios, va a influir en el prestigio social ocupacional, y en las preferencias y los mandatos familiares. Esto implica vincularse significativamente con los demás y con la realidad, sobrepasando el egocentrismo narcisista del niño y del adolescente para participar con energía en distintas actividades que adquieren valor para él o para ella.

La identidad vocacional efectúa aportes a la sociedad ya que implica un esfuerzo creativo y activo que espera la concreción de objetivos.

El adulto psicológicamente sano está dispuesto a reconsiderar y modificar, por la experiencia y por el conocimiento, sus opiniones, actitudes, creencias y conductas; puede desprenderse de las que le resultan inoperantes con el devenir del tiempo, conservando no obstante su integridad y su orientación básicas.

El adolescente que llega a la adultez logra aceptarse así mismo, a su cuerpo y a sus características psicofísicas, tolera la ambigüedad de los hechos y de los sentimientos, diferencia entre sus fantasías y las posibilidades reales.

La aceptación es de sí mismo, de los otros y de la realidad, no cuestiona con excesiva frustración lo que no se adapta a una imagen ideal, logra aceptar los aspectos positivos y negativos en los mismos objetos o realidades, admite su coexistencia.

Tiene la suficiente fortaleza para ser independiente de la opinión de otras personas e inclusive de su afecto para actuar de acuerdo con sus convicciones.

Puede percibir y aceptar lo nuevo, sentir inspiración, fuerza e impulsos de cambio al vivir las experiencias básicas de la existencia.

Müller (1996) afirma:

Se dan relaciones interperso-





nales profundas, pueden amar a los demás, desean colaborar y ayudar, son solidarios.

Tiene una filosofía de la vida ante las cuestiones importantes, no imponen sus criterios a los demás y respetan las diferencias de creencias, clases sociales, etc. Tratan con respeto al otro, no utilizándole sino aceptándole y disfrutando de él.

El adulto psicológicamente sano sabe reclamar afecto y amor, así como renunciar a los mismos. No busca en los otros solo lo similar sino que capta y acepta lo distinto a sí mismo. No juzga inflexiblemente las fallas ajenas ni las propias. Tiene capacidad de diversión y de goce, admite y controla sus impulsos hostiles.

III. ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Para González (2009), la vocación es la sublimación de los instintos reprimidos que tuvieron su manifestación en la infancia de la persona y que en la juventud encuentran su expresión socializada a través de la inclinación hacia determinadas profesiones.

Lobato (2006) nos dice que la conducta vocacional es el conjunto de procesos psicológicos que una persona moviliza en la relación con el mundo profesional, en la cual se va a integrar activamente, es un proceso de socialización que realiza la persona en un contexto sociocultural y laboral determinado.

La persona cumple un papel protagónico en la elección de la profesión, la cual tiene como base el autoconocimiento y además, es el punto de partida del camino que va a realizar, es necesario el autoconocimiento para que pueda asumir con responsabilidad

su decisión profesional.

González (2009) nos habla de la importancia de la relación interpersonal en el proceso de orientación profesional ya que es trascendental que se dé la comunicación para que el orientado tenga espacios de reflexión e intercambio, con el objetivo de propiciar el desarrollo de las potencialidades de la persona para lograr su autodeterminación profesional.

Es primordial recalcar que no es una relación de dependencia, en la cual el orientador dice al orientado qué hacer y cómo hacerlo, sino que es un espacio comunicativo en el cual se crean las condiciones necesarias, que son situaciones de aprendizaje que propician el conocimiento, la formación y el desarrollo de las potencialidades que le faculten a que por sí sólo tome las decisiones respecto a su vida profesional, lo cual va a permitir que





el joven se sienta comprometido y responsable con su decisión.

Este espacio es para el autoconocimiento y la autoevaluación de las posibilidades intelectuales y motivacionales, así como de los recursos personales que son los elementos implicados en el proceso de elección profesional, porque este conocimiento va a solucionar el conflicto profesional ya que está fundamentada en el análisis de las situaciones y en la reflexión de la vocación.

El análisis de la información recopilada a la luz de las necesidades y las posibilidades del estudiante, le preparan para realizar una valoración objetiva de sus posibles opciones profesionales.

La decisión profesional responsable implica un profundo compromiso con el resultado de su elección, así como una actitud flexible y perseverante en la puesta en práctica de la decisión.

Para que la elección vocacional sea realista y eficaz, y como consecuencia lograr el mejor desarrollo de la carrera profesional, es importante facilitar y clarificar la información relevante y precisa para que propicie la evaluación de las propias experiencias y a la vez se confronte con el mundo laboral.

El objetivo de elegir profesión es pretender la construcción personal en un entorno interactivo y equilibrado, entre la satisfacción de las necesidades individuales y las demandas sociales.

La conducta vocacional se produce en interacción con múltiples factores que condicionan la manera en que la persona hace planes de futuro y los intenta llevar a cabo en ambientes de incertidumbre; es un proceso continuo de sucesivas elecciones a lo largo del ciclo vital de la existencia, mediante el cual el sujeto evalúa cómo poder mejorar el ajuste entre sus metas cambiantes y las realidades del trabajo.

Consiste en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo, que se traslada a la imagen que se posee de la profesión elegida.

Lobato (2006) define a la profesión como el conjunto de roles que una persona desempeña a lo largo de su vida y en el transcurso de la cual va explicitando su madurez, por lo cual las personas buscan para su trabajo ambientes que les permitirán ejercitar sus destrezas y habilidades y asumir problemas y roles convenientes.

Por eso es importante que exista un alto grado de congruencia entre sus características de personalidad y las características del medio profesional. Para este objetivo es necesario tener información tanto sobre sí mismo



cuanto sobre el entorno para que el sujeto resuelva por sí mismo sus problemas. El joven va a tener un papel activo y protagónico porque es el momento donde se van a dar lugar las interacciones de los conflictos entre factores internos y externos, entre sueños y realidad, entre identidad del individuo y presiones sociales y como resultado de esta coyuntura la persona va a actuar en una dirección específica.

Sánchez (2009) en relación con el hecho de elegir profesión y/o trabajo, nos dice que el mismo apunta hacia una actividad o profesión así como a una forma de vida, por tanto debe hacerse esta elección en forma consciente que la profesión forma parte de nuestra identidad, de nuestro Yo y que a través de ella asumimos un rol, un estatus en la sociedad.

La vocación se inicia en la infancia, se configura durante la adolescencia y se define en la adultez, por eso el objetivo de la orientación es realizar una elección conforme al Yo real del sujeto, que implica un conocimiento y aceptación de sus características y potencialidades, de su propia realidad y del medio en el cual se desarrolla, y al logro de la capacidad de autodirigirse con el fin de poder desarrollar su personalidad y procurar una contribución social eficaz.

La orientación vocacional según Sánchez (2009) es un proceso que prepara y accede a la profesión que está

adecuada a sus aptitudes, intereses y rasgos de personalidad, si se tienen en cuenta las posibilidades de estudio y de trabajo existentes, así como facilitar la inserción de los jóvenes al mundo laboral, basándose, por una parte, en sus posibilidades, en sus motivaciones, en sus limitaciones e intereses y, por otra, en las facilidades o las dificultades y las barreras que les impone el medio en que se encuentran inmersos, con el fin de revelar las oportunidades reales que les ofrece el mundo académico y profesional.

En la persona debe existir un sentido de autoeficacia para que la decisión y su labor profesional sean eficientes, ya que tiene relación con las expectativas, que son las creencias que tiene cada persona sobre la habilidad de uno mismo para realizar unas tareas con éxito.

Al realizar una elección vocacional el joven va a atribuir unas características personales a la profesión elegida, ya que entra en juego la forma de verse a sí mismo, de ver el mundo de las profesiones y además, se conjuga el autoconcepto de sí mismo con una profesión que satisfaga las necesidades personales y profesionales, Chacón (2003).

El joven es responsable de todas sus decisiones, de su éxito o fracaso profesional, de lograr un puesto de trabajo, de consolidar una formación profesional óptima, sujeto





a la cotidianidad y al contexto de realidades que le favorecen o le frenan su desarrollo personal y vocacional.

Lobato (2006) afirma que la construcción de la identidad va a la par del proceso vocacional que converge en la elaboración y desarrollo de un proyecto de vida personal del cual surgirá un proyecto profesional que se lo va a poner en práctica a lo largo de la existencia. Proyecto de vida que va a ser la expresión de la identidad de la persona.

El proyecto personal y profesional va a estar en permanente reconstrucción a la luz de los cambios que el joven va percibiendo.

Rivelis (2007) nos dice que la vocación es una actitud transformadora y generadora de realidades inexistentes, donde la vida tiene un misterio, el futuro despierta curiosidad, la realidad es movible y por tanto es un mundo que tiene interrogantes y un significado, en donde no hay lugar a la tristeza, y los adolescentes y jóvenes experimentan y reconocen el placer en el aprendizaje y en el descubrimiento, a la vez que se comprometerán con los otros y profundizará los lazos con la comunidad.

Al hablar de vocación y de identidad no podemos dejar de lado el término elegir que según Müller (1996) implica reconocerse distinto, separado de los padres, con una

identidad que nunca está asegurada definitivamente, que siempre puede volver a cuestionarse. Nos remite a la persistencia del deseo como búsqueda de objetos siempre móviles y cambiantes, por tanto se abre la posibilidad de nuevos aprendizajes.

Los conflictos y resoluciones que cada sujeto realiza están marcados en forma invariable por la peculiaridad de su historia, por su estructura psíquica, por su situación socio-cultural, sus experiencias de aprendizaje, sus deseos, y los mitos familiares y personales que relatan su posible destino. (Müller, 1996).

En el proceso de orientación vocacional va a surgir la duda, el obstáculo o el fracaso frente a una decisión de estudios o trabajo; esta situación nos habla que atrás existe un sujeto con una estructura psíquica, un camino temporal irrepetible, una familia, un lugar ideológico, social y económico.

Sujeto que debe elaborar su proyecto personal para lograr afianzar su individualidad, que antes se encontraba sumergida en el mundo familiar, proyecto que va a contribuir al desprendimiento y a la toma de conciencia.

La opción vocacional y ocupacional se encuentra





condicionada por innumerables y sutiles influencias que se desarrollan a lo largo de la historia de cada persona, que lleva el sello de expectativas y proyectos familiares y que se encuentra delimitada por la situación social, cultural y económica y también por las oportunidades educativas.

Elegir implica un aprendizaje que lleva años, que se replantea y define en varias etapas a lo largo de la vida, abarca matices, zonas de ambigüedad y de apertura, conflictos laborales y personales.

El responder a las preguntas ¿Qué se quiere aprender?, ¿Qué se puede hacer?, ¿Quién elige?, se lo hace a partir de un cierto grado de encuentro consigo mismo, es toma de conciencia respecto de uno mismo y la posibilidad de hacer un proyecto, que significa imaginarse con anticipación al cumplir un papel social y ocupacional; para esto se requiere diferenciar el proyecto personal y la identidad propia de los deseos actuantes en forma directa o indirecta de otros que son importantes para quien elige, en especial padres y hermanos. Al mismo tiempo la elección se hace de acuerdo con las condiciones y oportunidades educativas y laborales.

El aprender a elegir empieza mucho antes que un joven se pregunte sobre su futuro, el largo aprendizaje empieza desde el momento que se pregunta ¿Quién soy? ¿Cómo soy?,

preguntas que se producen en el interior de las relaciones familiares, se podría decir desde el principio de la vida. Aquí surge el parecerse y el diferenciarse de cada joven de los demás: padres, hermanos y otros parientes cercanos que tienen importancia; también incide el ser como mamá o papá quieren que yo sea, hacer lo que le gusta a mamá o papá con el fin de ser aceptado y deseado por los seres queridos.

Los chicos inician su preparación para decidir qué hacer, a qué dedicar buena parte de la vida, cuando comienzan a decidir en situaciones cotidianas, como es el elegir la ropa que va a usar.

Para el adolescente en crecimiento, tomar una decisión vocacional-ocupacional es reconocer y aceptar el desprendimiento respecto de su mundo familiar conocido y limitado, para explorar el mundo mucho más amplio; es recorrer un camino que se inicia en un adentro conocido, la familia y se dirige en un afuera con muchas complejidades y aspectos desconocidos.

La elección vocacional también significa para los padres un aprendizaje porque la relación con sus hijos va cambiar, ya que los adolescentes van a confrontar y cuestionar a sus padres en otro plano, también deben aprender que sus hijos ya no son niños; además, deben tener claro que





sus hijos ya no les pertenecen, sino que son integrantes de una sociedad, nacidos para el mundo y para cumplir en este su propio destino.

Los adolescentes se debaten en el dilema de aprender a ser uno mismo, de intentar el cumplimiento de la primordial vocación humana y el crecer en autonomía, así como por otra parte se encuentra el ser un integrante de la sociedad: la solución a este dilema viene dada por el reconocerse a sí mismo en un lugar social y ocupacional.

El problema que complica la elección de profesión está relacionada con el miedo, el cual toma diversas formas, como son: miedo a desprenderse del grupo de amigos,

a la rutina, a la mediocridad, a no ser capaz, a carecer de los medios para desempeñarse ocupacionalmente, a no encontrar trabajo, a equivocarse en la elección.

Los cambios históricos, sociales y económicos inciden en las elecciones profesionales ya que obstruye el imaginar un proyecto de vida prolongada, pacífica y productiva.

Müller (1996) nos dice que los adolescentes se sienten solos y desorientados, perdidos y asustados ante sus propios cambios y ante la disyuntiva de elegir vocacionalmente en una sociedad llena de conflictos.

IV. CONCLUSIONES

Ser adulto implica tener una identidad para lo cual es necesario transitar el período de la adolescencia, período donde se viven momentos de crisis ya que se dan cambios en todas las áreas y además se pone a prueba todo el aprendizaje obtenido en los años anteriores.

El joven puede tomar sus propias decisiones y resolver sus propias dificultades cuando adquiere un sentido particular de la vida, el cual está fundamentado en un grupo personal de creencias y valores, esto se

logra cuando existe una independencia de la familia.

El reto de la identidad no se resuelve necesariamente en un tiempo determinado, es un proceso que atraviesa la adolescencia y avanza hasta el inicio de la edad adulta.

Se debe establecer una identidad coherente para tomar decisiones importantes, como son la elección vocacional y de pareja; pero se puede dar una moratoria cuando el joven deja en suspenso las





decisiones, ya que inclusive la sociedad se lo permite, y en otros casos hasta lo alienta.

Para hacer la elección de profesión es necesario lograr la consecución de la Identidad, lo cual implica que el joven experimente una crisis y la resuelve en sus propios términos, dando como resultado un compromiso con la ocupación elegida.

No se puede hablar de profesión sin tomar en cuenta la identidad y por ende el término elegir que nos remite a la individualidad, porque para elegir el joven debe reconocerse como distinto y separado de los padres; y además, tiene que dar espacio al deseo como búsqueda de objetos siempre móviles y cambiantes; para lo cual el sujeto debe elaborar su proyecto personal para afianzar su individualidad que es la expresión de la identidad de la persona.

El hablar de identidad también nos remite a la sociedad ya que el joven no se encuentra aislado de la situación social, cultural y económica donde se desarrolla; esta condicionante va a influir en la opción vocacional y ocupacional; es decir que si el medio está en crisis, para el sujeto va a ser más difícil realizar la elección porque encuentra a adultos desesperados y con una perspectiva

de futuro sombría.

La elección de profesión apunta hacia una actividad que se constituye en un estilo de vida, por lo cual está en juego la identidad, el Yo; además, a través de ella asumimos un rol, un estatus en la sociedad.

Para responder a la pregunta planteada al inicio de este trabajo: ¿Qué pasa con la juventud cuando tiene que elegir su profesión?, diríamos que la elección se constituye en el logro de la identidad, afianza su individualidad y lo ubica en un rol en la sociedad.

Pero se constituye en una crisis cuando no se logra la consecución de la identidad, porque existen factores que intervienen en este proceso y por tanto la elección de profesión se la realiza sin un compromiso. Así tenemos:

Una identidad negativa que es una identidad exactamente opuesta a la preferida por los padres u otros adultos importantes para el joven.

Cuando los padres, que también pasan por el proceso de duelos, reditan las viejas ansiedades y los problemas que no están totalmente resueltos y tratan al hijo como niño y le niegan la opción de crecimiento por tanto lograr su identidad.

En este período los padres deben redistribuir los roles y no





deben presionar excesivamente a su hijo adolescente para que cumpla los objetivos de sus progenitores.

En un intento por identificarse con los padres, ellos elegirán la misma profesión de sus progenitores.

Va a influir la actitud positiva o negativa que tengan los padres hacia su propio empleo, ya que incidirá en gran medida en la percepción que el hijo va a tener del trabajo en general y de la profesión en particular.

Para lograr la identidad es necesario que se tenga un conocimiento de sus capacidades, su rendimiento, motivaciones, intereses, inteligencia, aptitudes, personalidad y posibilidades reales que van a permitir el descubrimiento de su propia vocación, al no existir este conocimiento no va a encontrar su vocación.

La presión de los padres y de la sociedad hacia profesiones y estudios que el adolescente puede no estar dotado, impide el descubrimiento de su mismidad y por tanto no puede elaborar su proyecto de vida.

Otros padres subestiman a su hijo, impidiéndole hacer unos estudios para los cuales está capacitado y motivado, no hay un conocimiento de sus características personales para

establecer su autoconocimiento y por ende su autorrealización.

Al realizar una elección de profesión el joven también decide sobre su futuro, forja su identidad social, que es un proyecto de vida inmerso en la sociedad en la cual se encuentra, la misma que va a verse frustrada el momento que no puede visualizar su proyecto de vida.

La ocupación que va a cumplir en la sociedad tiene relación con la manera personal de expresar lo que el joven vive y percibe el momento histórico que se encuentra; al no existir este autoconocimiento el joven no va a tomar una decisión personal y objetiva y por ende no va a existir responsabilidad en el compromiso adquirido.

La vocación es una actitud transformadora y generadora de realidades inexistentes, donde la vida tiene un misterio y el futuro despierta curiosidad, pero si el mundo no tiene interrogantes y no tiene un significado el sujeto no está en condiciones de elegir la profesión acorde con su identidad.

El proyecto de vida reconoce momentos y objetivos parciales, comprende no solo la imaginación sino también la acción que no es únicamente futura sino presente, es



algo que debe hacerse hoy en función de lo que se proyecta para el futuro, pero al no haber un futuro tampoco existe la forma actual. Este presente hay que ejecutarlo.

La elección de profesión tiene una relación directa con la identidad a tal punto que si existe conflicto o

no se logra la identidad, va a tener consecuencias en la profesión; ya existe la posibilidad que no se puede elegir la ocupación o si se la elige no se la va a realizar con responsabilidad y compromiso. Además, que la crisis que viven las sociedades actuales, también va a influir en la identidad y por ende en la elección de profesión.





LITERATURA CITADA

Braconnier, A. (2001). *Guía del adolescente*. Madrid. Editorial Síntesis S.A.

Coleman, J .C. y Henry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Cuarta Edición. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

Chacón, O. (2003). *Programa de orientación vocacional para la educación media y diversificada*. Acción Pedagógica. (PDF). Universidad de Los Andes.

Erikson, E. H. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

González , V. (2009). *El Servicio de Orientación Vocacional profesional (SOVP) de la Universidad de la Habana: una estrategia educativa para la elección y desarrollo profesional responsable del estudiante*. (PDF). Volumen 6. Editorial Universitaria.

González, J. (2001). *Psicopatología de la Adolescencia*. México. Editorial El Manual Moderno.

Lobato, C. (2006). *Psicología y asesoramiento vocacional*. (PDF). Red Revista de Psicodidáctica.

Lorimier, J. (1971). *El Adolescente: Proyecto Vital*. Madrid. Ediciones Marova, S. L.

Maier, H. W. (1969). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Müller, M. (1996). *Orientación Vocacional. Aportes Clínicos y Educativos*. Buenos Aires. Niño y Dávila Editores S.R.L.

Rivelis, G. (2007). *Construcción vocacional ¿Carrera o camino?* Primera Edición. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Sánchez, G. (2009). *Orientación vocacional para los adolescentes que egresan del bachillerato*. (PDF). El Cid Editor.

LA ESTADÍSTICA EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL

THE STATISTICS IN CURRENT PSYCHOLOGY

AGUSTÍN DOUSDEBÉS B.
GRACE LATORRE V.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



LA ESTADÍSTICA EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL

Agustín Dousdebés B.¹ y Grace Latorre V.²

PALABRAS CLAVE: estadística, psicología, inferencial, variables, correlación, experimental

KEYWORDS: statistics, psychology, inferential, variable, correlation, experimental

RESUMEN

El objetivo de esta publicación no es resolver problemas estadísticos relacionados con la Psicología, sino plantear, en un principio, un novedoso proceso a partir de la lógica matemática que permita visualizar la forma de relacionar síntomas, tratados estos como variables y con ello ver la correspondencia que estas ciencias tienen y demostrar así el beneficio que se puede obtener en investigaciones referentes al comportamiento humano.

Se han planteado varios ejemplos desde algunas perspectivas en relación con las distintas especialidades que existen actualmente en la Facultad de Psicología; estos ejemplos no se han desarrollado en términos numéricos, se han planteado más bien varias interrogantes en cuanto a la perspectiva

que puede dar un buen o mal manejo de los procesos estadísticos desde sus dos perspectivas, la Estadística Descriptiva y la Estadística Inferencial.

La intención de lo expuesto en el presente artículo es “vender la idea” que los problemas que se presentan en cualquier profesión y de manera particular en cualquier consulta en el campo de la Psicología, sea de tipo clínico o no, es que se manejan variables que podemos llamarlas síntomas y que de alguna manera el profesional debe saber manejarlas ya sea en forma particular o en conjunto – y con ello queremos decir relacionarlas – para lograr el mejor diagnóstico de la problemática planteada.

En la última parte del presente

¹ Director de Recursos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador(adousdebés@puce.edu.ec).

² Directora del Centro de Psicología Aplicada de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (galatorre@puce.edu.ec).



artículo se ha hecho un especial y particular acercamiento al “enganche” que se puede dar entre la Estadística y las investigaciones en el campo de la

Psicología Social, en donde se ve que lo correlacional no necesariamente es causal, tema fundamental en los estudios de correlación de variables.

ABSTRACT

The aim of this publication is not to solve statistical problems related to psychology, but pose, initially, a new process from mathematical logic to visualize how to relate these symptoms treated as variables and thus see the correspondence these sciences and demonstrate the benefit that can be obtained in investigations related to human behavior.

Several examples have arisen from some perspectives in relation to the various specialties that currently exist in the School of Psychology, these examples have not been developed in terms of numbers, have been raised rather several questions as to the perspective that can give a good or mishandling of statistical processes from two perspectives, descriptive statistics and inferential statistics.

The intention of those described in this article is “selling the idea” that the problems that arise in any profession and particularly in any consultation in the field of psychology, whether clinical or not, is being handled variables that we call symptoms and that somehow the professional must know how to handle either individually or together - and by that we mean to relate - to achieve better diagnosis of the issues raised.

In the last part of this article has made a special and unique approach to “hook” that can occur between the statistics and research in the field of social psychology, where it is not necessarily a causal correlation, subject fundamental studies of correlation of variables.



I. LA ESTADÍSTICA EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL

"La estadística es una ciencia que demuestra que si mi vecino tiene dos coches y yo ninguno, los dos tenemos uno."

George Bernard Shaw (1856-1950) Escritor irlandés

"La falacia del cuadro estadístico estriba en que es unilateral, en la medida en que representa solo el aspecto promedio de la realidad y excluye el cuadro total. La concepción estadística del mundo es una mera abstracción, y es incluso falaz, en particular cuando atañe a la psicología del hombre."

Carl Jung (1875 – 1961) Médico Psiquiatra y Psicólogo

Cuando los inicios de la Psicología apuntaban básicamente al estudio de las "extrañas formas de comportamiento", seguramente ya se utilizaron herramientas estadísticas "intuitivas" que permitían deducir que la repitencia de ciertos fenómenos y conductas en el individuo o en un grupo determinado, podrían significar desórdenes cuyas características podrían ser estudiadas para así poder predecir actitudes y – por qué no – aprender a manejarlas.

Pero de esa época a nuestros días los conceptos han cambiado, las herramientas de análisis son cada vez mejores y por tanto la posibilidad de adecuar sistemas numéricos al comportamiento humano acerca cada vez más a dos ciencias que por sus raíces seguramente se las consideraba muy lejanas y hasta incompatibles.

Es por ello que nos parece importante revisar algo de la historia de cada una de ellas.

II. LA ESTADÍSTICA (Molina & Rodrigo, 2009 -2010)

- Tiene su origen en el interés de los *Estados* por conocer los recursos con que contaban: número de habitantes, edad, tipo de trabajo que realizaban, condiciones de vida, propiedades, etc. En los imperios romano y egipcio ya aparecen manifestaciones de ese interés por procedimientos que permitieran obtener datos estadísticos (*de Estado*). En cualquier caso, va a ser en el período de dominio napoleónico cuando se produzca el salto más sustancial en ese afán por disponer de información estadística. Posteriormente, el interés se ha desplazado a otros niveles de análisis más moleculares (ciudades, barrios, colegios, grupos concretos





de personas...) o también, a veces, más molares (grupos de naciones, continentes, el mundo...). Por otra parte, el interés del análisis se ha extendido a todo tipo de variables más allá de las que típicamente cubre el censo, el heredero directo de aquel empeño remoto en que se puede encontrar el origen de la estadística.

- Aunque la estadística aparezca originalmente asociada al interés por conocer acerca de los habitantes de naciones, regiones u otros tipos de agrupaciones, pronto trascendió su aplicación a otro tipo de unidades no necesariamente humanas, pero en las cuales era también habitual la recogida de volúmenes amplios de datos de los cuales se quería extraer la información esencial –este es el caso, por ejemplo-, de la investigación astronómica o, más reciente en el tiempo, la investigación acerca de productos de consumo.
- Ese interés por la estadística ha dado lugar al desarrollo de una serie de conocimientos y procedimientos orientados a satisfacer dos grandes niveles de competencias: (1) resumir la información recogida, habitualmente cuantiosa, de un modo que resulte más comprensible y permita tomar decisiones útiles; y (2) inferir sobre una población numerosa en su tamaño, a partir de un subconjunto reducido de miembros de esa población.
- Ambas necesidades han dado lugar a las dos grandes ramas que tradicionalmente se suelen diferenciar dentro del campo de la Estadística, la estadística descriptiva y la estadística inferencial. La aplicación de ambas no es excluyente sino, con frecuencia, complementaria.
- Otra diferenciación también tradicional es la de estadística teórica versus estadística aplicada; la primera más dirigida al desarrollo y estudio de métodos formalmente válidos para hacer estadística; mientras que la segunda estaría orientada a la aplicación de esos métodos a campos de estudio concretos. El análisis de datos es un término que se usa habitualmente con el mismo sentido que el de estadística aplicada.



III. LA PSICOLOGÍA

La Psicología surge como una ciencia cuando encuentra en el hombre un objeto de conocimiento como la conducta, que puede ser observable y medible y llegar a conocerse de manera objetiva, como exige el rigor científico.

El comportamiento del hombre es lo único que se puede observar y medir con instrumentos específicos y es lo que permite evaluar las capacidades y atributos de las personas y su relación entre ellas (Vilime, 2010).

El comienzo de la Psicología Experimental que fue una consecuencia del avance del conocimiento científico de las ciencias naturales, comenzó en Alemania con Wilhelm Wundt (1832-1920), psicólogo que presidía la cátedra de fisiología en Heidelberg; y que fue quien fundó el primer laboratorio de Psicología en Leipzig en el año 1870.

Wundt se inspira en las investigaciones en Rusia, realizadas por Iván Pavlov (1840-1936) que se dedicaba a experimentar la conducta refleja de la salivación de los animales frente a la comida.

A partir de allí, como fisiólogo, Pavlov concentra toda su atención en las secreciones digestivas de los animales con respecto a los alimentos y emplea el concepto de reflejo condicionado, al descubrir que un

perro que escucha un sonido al mismo tiempo o inmediatamente después a la aparición del alimento, podía tener la misma respuesta fisiológica de salivación al escuchar nuevamente ese sonido, aún sin la aparición de la comida.

En un principio, estos psicólogos, concentrados en el estudio de la conducta, solían utilizar animales para su experimentación y luego trasladaban las conclusiones a los humanos; pero posteriormente y también en la actualidad se realizan todo tipo de experimentos psicológicos en personas voluntarias, generalmente estudiantes de la universidad que reciben dinero por participar en ellos, principalmente en Norteamérica (Universidad Stratford, 2010).

En Estados Unidos surge el conductismo o behaviorismo liderado por John B. Watson, que fue de amplia aceptación por ser un país que se caracteriza por su filosofía pragmática.

El enfoque conductista no es que no creyera en la existencia de conflictos internos emocionales, ni en los sentimientos, ni en la conciencia, sino que simplemente los ponía entre paréntesis y se dedicaba únicamente a analizar la conducta.

Posteriormente el conductismo fue evolucionando, reconociendo



otros factores intervinientes en la conducta como la motivación o la percepción.

La Psicología Social, de carácter ambientalista, también intenta mantener un enfoque científico en sus investigaciones, estudiando de manera controlada los fenómenos que ocurren en un grupo y la distribución natural de los distintos roles.

Al conocer la tendencia que tienen los grupos y los fenómenos que se producen, se pueden controlar, utilizando la riqueza de los recursos humanos que los componen para aprovecharlos y poder concentrarse específicamente en los objetivos.

De igual manera surgen otros movimientos que aprovechan estas investigaciones para utilizarlos como técnicas de aprendizaje para conocer conductas nuevas y erradicar hábitos dañinos, como los excesos en la alimentación, el consumo de tabaco, de alcohol y de drogas (Psicología en la Guía 2000, 2008).

Otras técnicas son utilizadas en el ámbito publicitario en la evaluación de los hábitos alimenticios y en las distintas formas que se pueden emplear para modificar esos hábitos de consumo para el lanzamiento de nuevos productos.

Las pruebas psicométricas o "tests", son los instrumentos necesarios

para realizar las evaluaciones, tanto individuales como grupales. La psicometría es la ciencia que estudia la forma de confeccionar estos instrumentos en forma científica para obtener datos estadísticos objetivos, confiables y válidos (Ruiz, 2004).

Luego de revisar estas líneas tanto en lo referente a la Estadística como a la Psicología, no podremos menos que aceptar que en ningún momento fueron ciencias separadas y que la segunda tuvo como herramienta indispensable la primera, aunque haya sido – por así decirlo – sin rigurosidad científica muy explícita.

Entonces, ¿Esto justifica *per se* que en los planes académicos de las Facultades de Psicología, se introduzca como materia obligatoria el estudio de Estadística?, la respuesta a este interrogante es que sí, pero lo importante no es que se desarrollen temas con procesos numéricos sin ningún tipo de aplicación, sino más bien que el estudiante tenga claras aplicaciones y vea a la Estadística como una poderosa herramienta de investigación y de análisis de casos en cualquiera de las "especialidades": Clínica, Educativa u Organizacional.

A continuación, y a manera de ejemplo, expondremos algunos casos en los cuales estas dos ciencias se relacionan y la Estadística demuestra su utilidad en el campo de la Psicología.



En temas educativos

Ejemplo 1: se sabe que la comunicación debe tener una estrecha relación con el aprendizaje, pero ¿Cómo saber e interpretar resultados dentro de una investigación de campo en un centro educativo, de tal manera que podamos dar soluciones a una problemática de este tipo?

Ejemplo 2: cuando queremos comparar el rendimiento académico de los alumnos de un mismo grupo en distintas materias que significan capacidades diferentes, ¿Bastará conocer el promedio de cada una de esas asignaturas y compararlos?

Ejemplo 3: a continuación se expone un problema planteado en el libro *Análisis de Datos en Psicología II* de los autores Pardo y San Martín (1994), en el cual se pide concretamente determinar cuantitativamente los resultados de una experiencia en términos motivacionales:

Con el fin de conocer la utilidad de una técnica de enriquecimiento motivacional, un educador adopta con criterio de eficacia, una mejora significativa en una prueba de rendimiento académico. Selecciona una muestra de 24 sujetos y les pasa la mencionada prueba. Después aplica su técnica de enriquecimiento motivacional y, completado el entrenamiento, vuelve a obtener una medida del rendimiento de los sujetos.

En temas clínicos

Ejemplo 1: si un mismo grupo de estudiantes se somete a dos pruebas distintas de inteligencia, ¿Cómo saber si existen diferencias significativas en los resultados de estas?, y si existen, ¿Cuál sería el proceder del Psicólogo ante esta situación y cuál la recomendación del Estadístico?

Ejemplo 2: cuando queremos comparar por ejemplo las diferencias existentes en pruebas de habilidad entre hombres y mujeres, los resultados de tendencia central y dispersión, nos pueden dar una pauta para determinar las capacidades de género ante ciertos eventos.

Ejemplo 3: en el caso de un desastre natural, comparar la diferencia en los resultados alcanzados en el proceso terapéutico de pacientes que recibieron intervención en crisis, versus aquellos que no la recibieron.

En temas Organizacionales

Ejemplo 1: ¿Cómo determinar si la curva salarial de una Organización refleja una política coherente en la distribución de salarios?

Ejemplo 2: si en una Organización, se aplican bonos mediante la evaluación de desempeño, ¿Qué proceso estadístico ayudará para que la distribución de dicho incentivo sea



justa de acuerdo con montos, bandas salariales y niveles jerárquicos?

Ejemplo 3: suponga que el gerente general desea saber la opinión del área de recursos humanos respecto a programas de capacitación, promoción y planes sociales dentro de la empresa en función de la edad de los empleados del nivel operativo. ¿Cuál debe ser el estadístico a analizar para un informe bajo estas condiciones? (Dousdebés, 2011).

Todos estos ejemplos pretenden visualizar que la Estadística debería ser tomada más en serio por los profesionales en Psicología de nuestro medio y además abordar la investigación de los procesos psicológicos con ánimo y con el fin de poder desarrollar teorías acordes con nuestra realidad social y cultural.

A continuación presentamos una novedosa introducción “filosófica” al tema de Regresión en Estadística en base a la lógica Matemática.

Para ello debemos recordar lo siguiente:

- 1) La lógica proposicional tiene como elementos básicos los siguientes:
 - a) Proposiciones (premisas)
 - b) Conectores lógicos
- 2) La lógica Matemática “transforma” a las proposiciones en variables y a los conectores lógicos en operaciones.

- 3) Hay que recordar también que las únicas operaciones que se definen son la suma y el producto.
- 4) En la lógica proposicional se establecen tan solo resultados lógicos que pueden o no ser tautológicos; pero con ello no se garantiza la objetividad de la conclusión.

Con esto pasaremos a ejemplificar la aplicación del razonamiento lógico matemático a procesos simples y cotidianos.

Supongamos que se desea saber el éxito que tendrá la realización de una fiesta en función de solo tres variables cualesquiera:

V1: Local

V2: Invitados

V3: Alimentos

Según la lógica, cada una de estas variables tiene tan solo dos valores o caracteres de verdad determinados como: Verdadero o Falso; para la lógica Matemática estos valores se transforman en “1” y “0” respectivamente; y también los conectores se transforman en operadores de la siguiente manera:

Conector “y” (\wedge) en operación producto (*)

Conector “o” (\vee) en operación suma (+)



Si recordamos que “y” significa “obligatoriedad” de cumplir con las dos premisas (variables) y que “o” se interpreta como la permisividad que se cumpla una u otra de las proposiciones. Además, al escoger las variables, la persona debería identificar como prioritarias a unas y secundarias a otras.

La combinación de estas variables se determina en la siguiente tabla:

Tabla 1: Variables para organizar una fiesta

V ₁ : Local	V ₂ : Invitados	V ₃ : Bocaditos
1	1	1
1	1	0
1	0	1
1	0	0
0	1	1
0	1	0
0	0	1
0	0	0

Si aplicamos conectores (operadores) a estas variables y decimos, por ejemplo, que: “para lograr el éxito de la fiesta” (objetivo) las variables deben combinarse de la siguiente manera:

Tanto el local como los invitados serán variables “principales” y los bocadillos será la variable “secundaria”.

Por tanto la tabla 1 se convierte en la siguiente:

Tabla 2: Combinación de variables para organizar una fiesta

#	V ₁ : Local	V ₂ : Invitados	V ₃ : Bocaditos	V ₁ * V ₂ + V ₃
1	1	1	1	2
2	1	1	0	1
3	1	0	1	1
4	1	0	0	0
5	0	1	1	1
6	0	1	0	0
7	0	0	1	1
8	0	0	0	0

¿Cuál es la interpretación de estos resultados? Según la lógica significaría que tan solo en los resultados cuarto, sexto y octavo no se cumple el objetivo, es decir la fiesta no se realizaría; según el resultado primero, la posibilidad que se cumpla el objetivo es óptima y en los restantes, la fiesta se llega a realizar.

Pero al analizar un poco más a fondo, es decir al revisar cada una de las combinaciones resultantes de estas variables, podemos notar lo siguiente:

- i) Según el tercer resultado (1), para la lógica sí se realizaría la fiesta, pero ocurre que no hay invitados (el valor de esta variable en esta línea es cero), esto obviamente no es lógico, por lo tanto no se puede admitir como válido para la consecución del objetivo.
- ii) En el quinto resultado (1), se podría cuestionar el logro del objetivo, pero hasta lo podríamos aceptar como válido dadas las circunstancias.



cias actuales de nuestra sociedad, pero de todas maneras si el lector le quiere quitar validez, lo dejamos a su decisión.

- iii) De acuerdo con el séptimo resultado (1) para la lógica sí se lograría el objetivo y por tanto la fiesta se realiza, ¿Sin local ni invitados?

En resumen se puede determinar que de los ocho resultados posibles, en principio cinco fueron

válidos, pero dado el análisis anterior, vemos que se han “caído” al menos 2.

Pongamos otro ejemplo. Suponga que una entusiasta pareja desea planificar su boda con este método y escoge cuatro variables: novios, dinero, trabajo y ceremonia; y que se han determinado como variables básicas la primera y tercera, veamos lo que ocurre de acuerdo con una de las posibles combinaciones que se pueden hacer:

Tabla 3: Combinación tentativa de variables de un matrimonio

#	V ₁ : Novios	V ₂ : Trabajo	V ₃ : Dinero	V ₄ : Ceremonia	V ₁ * V ₂ + V ₃ + V ₄
1	1	1	1	1	3
2	1	1	1	0	2
3	1	1	0	1	2
4	1	1	0	0	1
5	1	0	1	1	2
6	1	0	1	0	1
7	1	0	0	1	1
8	1	0	0	0	0
9	0	1	1	1	2
10	0	1	1	0	1
11	0	1	0	1	1
12	0	1	0	0	0
13	0	0	1	1	2
14	0	0	1	0	1
15	0	0	0	1	1
16	0	0	0	0	0

Basta con dar un rápido vistazo a la columna de los resultados para darnos cuenta que de las ¡OCHO! últimas combinaciones, son absurdas todas, salvo la 14ta y la 16ta, dado que la variable “novios” no se cumple. Fíjese por ejemplo en el resultado 13, según la lógica el objetivo se llega a

cumplir pero no se cumplen ninguna de las dos variables escogidas como fundamentales y por tanto el resultado no tiene sentido.

Pero la combinación de las variables no debe ser tan simple; probemos tan solo otra posibilidad:



Tabla 4: Combinación atómica de variables de un matrimonio

#	V ₁ : Novios	V ₂ : Trabajo	V ₃ : Dinero	V ₄ : Ceremonia	$V_1 * V_2 * (V_3 + V_4) + V_1 * (V_2 + V_3 + V_4) + V_1 + V_1 * V_3 + V_1 * V_2 + V_1 * V_4 + V_1 * (V_3 + V_4)$
1	1	1	1	1	11
2	1	1	1	0	7
3	1	1	0	1	7
4	1	1	0	0	3
5	1	0	1	1	7
6	1	0	1	0	4
7	1	0	0	1	4
8	1	0	0	0	1
9	0	1	1	1	0
10	0	1	1	0	0
11	0	1	0	1	0
12	0	1	0	0	0
13	0	0	1	1	0
14	0	0	1	0	0
15	0	0	0	1	0
16	0	0	0	0	0

Muchos dirán que este resultado era previsible y que este sistema en verdad no debe funcionar. Y sí, tienen razón dado que el modelo que se está usando es un modelo simple y que lo único que pretende es ejemplificar lo que ocurre al relacionar variables sin mayor cuidado.

Entonces ¿Cuál es la idea de esto, y qué relación tiene con el tema del presente artículo? Pues bien, pasemos ahora a la siguiente reflexión: cuando una persona se acerca al Psicólogo profesional en busca de ayuda terapéutica, este último debe recabar información de su paciente a manera de diálogo y es aquí en donde el Psicólogo comienza a “recoger” variables. Por ejemplo si el paciente parece tener cierta patología, digamos depresión, el profesional tomará nota de los acontecimientos que le narre su paciente, también sabrá recabar información clínica, solicitará datos históricos y familiares, etc.

En todo ello se encontrará con datos, unos muy precisos y otros menos, que le ayudarán a hacerse una idea de la problemática específica. Esos datos son las variables con las cuales deberá trabajar y a estas les deberá clasificar como fundamentales o complementarias según su parecer y experiencia.

Al reunir las y combinarlas deberá priorizar unas sobre otras y podrá “jugar” con ellas de tal manera que pueda esclarecer la problemática y sus orígenes y podrá plantear un posible diagnóstico y obviamente el tratamiento adecuado.

En algunos casos se encontrará con uno o más elementos que, según la teoría, para que llegue a darse la patología, deben estar necesariamente presentes; en ese caso se puede determinar que si uno de los síntomas no se ha dado, entonces en realidad el paciente no presenta un cuadro



patológico, sino, y para nuestro caso, una tristeza profunda – por ejemplo -.

Pero obviamente a ningún profesional se le va a ocurrir crear un cuadro como los ejemplificados anteriormente, es más, imagínese que dentro de la información suministrada por el paciente, el psicólogo ha anotado unas diez variables que según él pueden ser causales del problema; esto significaría nada más y nada menos que 1024 combinaciones posibles y a estas hay que someterles a la combinación de variables fundamentales y variables complementarias; el asunto se volvería definitivamente inmanejable.

Entonces ¿Qué es lo que pretendemos decir?, pues que en todo proceso de consulta a nivel de cualquier profesión, se da que el profesional en realidad combina variables en su cerebro pero basado en su conocimiento –y sobre todo en su experiencia–, el paso de información y el posible diagnóstico se lo realiza a través de transmisores cuya velocidad de transferencia es la de la luz (recordemos que son impulsos eléctricos).

Este proceso introductorio de combinación de variables es lo que desemboca en la teoría de regresión, que no es otra cosa que la relación de una o más variables independientes hacia otra dependiente con la cual unas tendrán mayor influencia que otras; en ese caso y en comparación con lo

visto anteriormente aquellas variables que se relacionen más con la variable objetivo (patología) serán aquellas que antes las llamamos fundamentales y otras cuya relación sea baja serían las complementarias.

Esto es lo que a nuestro juicio ocurre con los desarrollos patológicos en el caso clínico o en las dificultades educativas o a su vez en muchos de los procesos dentro de la psicología organizacional; en cada una de estas especialidades nos topamos con que algunas variables cuando convergen en un momento dado y se combinan de alguna manera, pueden desencadenar situaciones dignas de estudio y de intervención.

A continuación propondremos sendos ejemplos aplicados para cada una de las especialidades en donde se establece la utilidad del análisis estadístico en la Psicología; este análisis se hará desde las dos grandes ramas de la Estadística: la Descriptiva y la Inferencial.

Caso Clínico

Un estudiante de Psicología quiere desarrollar un modelo para predecir el tiempo (en minutos) que necesitan personas entre 10 y 25 años para armar un laberinto en base a las horas de entrenamiento. Se seleccionó una muestra de 80 personas y luego de tabular datos los resumió en el siguiente gráfico:

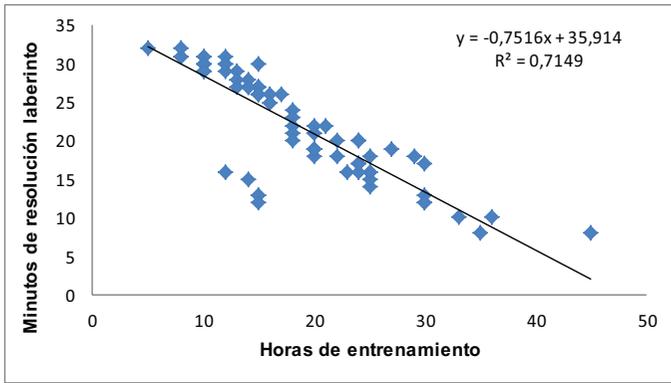


Figura 1: Relación de entrenamiento y resolución de laberintos

Según el gráfico existe una relación inversa entre el tiempo de entrenamiento y la resolución del laberinto, lo cual es lógico y vemos que entre estas variables hay una correspondencia del 71,49% lo cual significa una correlación de 0,845, que es bastante alta. Por lo tanto el profesional puede inferir y sugerir que sí vale la pena realizar entrenamiento previo en la población para lograr buenos resultados en cuanto a la eficiencia al armar laberintos.

Pero esto es lo referente a la relación de las variables y tan solo es el resultado de una variable –entrenamiento– con la variable objetivo (armar el laberinto). Pero pensemos un poco, ¿Será suficiente determinar la capacidad de armar un laberinto en función exclusiva de una variable?, es a esto a lo que nos hemos referido anteriormente; no

existe una relación causa efecto en los procesos patológicos ni en ninguna disciplina, es decir siempre tendremos más variables de análisis y entre ellas deberemos escoger aquellas que consideremos básicas y otras complementarias.

Para el caso que nos ocupa, podríamos añadir la variable edad, ya que no es lo mismo por desarrollo psicomotriz, condiciones de crianza, factores biológicos, la destreza que tengan niños de 10 años en comparación con personas de 25, entre otras que se pueden considerar para esta investigación.

El desarrollo estadístico con todas las variables en juego permitirá realizar un análisis completo para que las conclusiones a las cuales se llegue sean más certeras y las recomendaciones más puntuales.

Pero todo esto ha sido un desarrollo inferencial del caso, es necesario también realizar un análisis descriptivo que siempre será un buen complemento para tener una mejor visión del comportamiento de las variables y ayudará a ampliar el panorama en toda su extensión.

En este caso, y dado que no tenemos otros datos disponibles, tomaremos en cuenta la edad,

horas de entrenamiento y minutos de resolución del laberinto. Como el interés de este artículo no es profundizar en mayores análisis estadísticos, presentamos tan solo un cuadro con el resumen descriptivo, el mismo que ayudará al investigador a obtener más elementos de análisis; entre ellos el tipo de distribución de cada variable o la homogeneidad de los datos, por ejemplo.

Tabla 5: Medidas descriptivas de las variables citadas

	<i>EDAD</i>	<i>HORAS</i>	<i>MINUTOS</i>
Media	17,09	18,51	22,00
Mediana	17,00	17,50	21,50
Moda	17,00	15,00	30,00
Desviación estándar	3,44	7,47	6,64
Coefficiente de asimetría	-0,01	0,87	-0,22
Rango	15,00	40,00	24,00
Mínimo	10,00	5,00	8,00
Máximo	25,00	45,00	32,00

Caso Educativo

Hasta ahora hemos hablado específicamente de casos en los cuales debemos establecer relaciones entre variables; veamos un caso en el campo educativo en el cual se utiliza tan solo un proceso descriptivo, que dicho sea de paso es muy utilizado como herramienta primaria en los análisis estadísticos.

En general, los datos puramente descriptivos tienen una utilidad limitada. En la mayoría de las situaciones, deseamos saber qué

resultados se pueden predecir a partir de las calificaciones obtenidas en las pruebas (Brown, 1980).

Supongamos que se pretende analizar los resultados de las notas trimestrales correspondientes a las materias de Matemática, Literatura y Ciencias en un mismo paralelo de bachillerato. ¿Cuál sería el procedimiento a seguir?, ¿tiene sentido establecer una correlación entre estas materias?

En consideración a la última pregunta, la respuesta es no, pues no debemos pensar que cualquier



variable o tema de estudio deba tener relación con otros elementos de un proceso; para el caso que se plantea, las notas de una u otra materia dependen

de otros factores tanto intrínsecos como extrínsecos pero no se debe suponer que las notas en una serán consecuencia para otra.

Tabla 6: Datos de resultados de evaluación

	<i>LITERATURA</i>	<i>MATEMÁTICA</i>	<i>CIENCIAS</i>
Media	15,40	10,55	13,32
Mediana	16,00	11,00	13,80
Moda	16,00	11,00	13,80
Desviación estándar	2,55	1,91	2,04
Coefficiente de asimetría	-0,50	-0,50	-0,50
Rango	9,00	6,75	7,20
Mínimo	10,00	6,50	9,00
Máximo	19,00	13,25	16,20

De acuerdo con los datos de la tabla anterior, ocurre que en las tres materias la distribución es normal, ¿Eso es bueno?, ¿Eso es lo que espera el docente o la institución?, ¿Los valores obtenidos de dispersión – dado que no son muy diferentes – significarán que a las tres materias habría que darles el mismo tratamiento?

Lo que generalmente ocurre en procesos educativos y a cualquier nivel, es que se toma en cuenta el promedio como única medida de análisis y a partir de este dato se inician acciones encaminadas a mejorar el rendimiento grupal. ¿Será esto correcto?, ¿la información que arroja el promedio es lo suficientemente fiable como para describir lo que ocurre con un grupo humano en determinada circunstancia?

Si el investigador educativo no utiliza todas las herramientas estadísticas que tiene a su alcance no podrá realizar un buen diagnóstico de una determinada situación y por tanto cualquier proceso a seguir para lograr mejores resultados en un futuro, seguramente carezca de ciertas fortalezas que pueden ayudar a mejorar aún más los resultados propuestos.

Caso Organizacional

El premio Deming* enfatiza su predilección por JUSE** en el proceso de documentación estadística detallada. Como en Japón, se espera que los individuos proporcionen documentación estadística periódica y exhaustiva para todas las mejoras que se produzcan en un sistema operativo (Petrick & Furr, 2003).

* El premio Deming se otorga a las empresas japonesas que han logrado excelentes estándares de calidad, inclusive superiores a los establecidos en las normas ISO 9000.

** JUSE significa: Union of Japanese Scientists and Engineers.



Hoy en día es inconcebible la gestión de recursos humanos sin el concurso de la Estadística, ninguna Organización puede realizar procesos tales como: evaluación de desempeño, selección, capacitación, análisis de salarios, análisis del impacto de la capacitación, Balance ScoreCard, entre otros; sin que luego tenga que analizar los datos para con ello proponer mejoras en la gestión del área o de otras áreas dentro de la Organización.

Revisemos, como en los casos anteriores, un ejemplo específico. En una Organización se han determinado valores de "Ajuste de la Persona al Puesto (APP)" que no es otra cosa que el promedio de rendimiento de cada persona, sobre 100, en función (en el

caso estudiado) de 11 competencias evaluadas. Fíjese que el estadístico utilizado es el promedio; ¿Cómo expresar entonces juicios de valor para determinar si se ha dado o no un ajuste?, ¿Qué proceso estadístico ayudará al profesional de recursos humanos para concluir y recomendar estrategias que permitan a la gerencia general (por ejemplo) a tomar medidas preventivas y correctivas?, ¿Cuál es la variable a estudiar?, ¿Hay otras variables complementarias?

La variable a estudiar es entonces el rendimiento de los colaboradores dentro de la Organización y en este caso es la única variable, por tanto los procesos de Estadística Descriptiva deberán utilizarse, por ejemplo así:

Tabla 7: Clasificación de la variable con valores críticos

Clase	Frecuencia	% acumulado
65	30	31,25%
80	43	76,04%
95	22	98,96%
y mayor...	1	100,00%

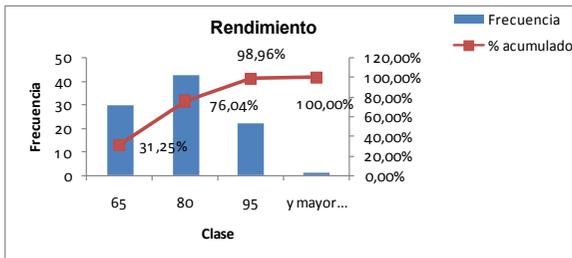


Figura 2: Gráfico representativo porcentual de valores críticos



En este caso se ha determinado un estadístico (el promedio) pero no se han establecido parámetros.

Esto es un tema sumamente importante dentro de los análisis estadísticos y especialmente aquellos ligados a la Psicología (sin interesar si son asuntos clínicos, organizacionales o educativos). En todo lo referente a ciencias del comportamiento humano, las teorías manejan ciertos valores estándares aplicados a poblaciones con características similares y por tanto existen ya las referencias numéricas para cuando se desea realizar alguna investigación específica; estos datos son los que guían al especialista para poder comparar y determinar si los resultados están cercanos o sesgados o dispersos y le permitirán tomar las decisiones más adecuadas en función de la realidad de su respectiva población.

Para el caso del ejemplo y si se espera como valor "aceptable" al menos 65 puntos en el promedio

de rendimiento, este valor sería el parámetro y de acuerdo con la tabla 7 se puede observar que hay un porcentaje elevado del personal que aún no ha logrado tener ese "ajuste".

¿Es esto suficiente?, ¿Los datos de la tabla 7 y el gráfico 2 serán información suficiente para que el profesional de recursos humanos realice una correcta interpretación de lo que sucede al interior de la Organización?, y al igual que nos preguntábamos en el caso educativo, ¿Es esto bueno o al menos aceptable?, ¿Esto es lo esperado por la Organización?. Las respuestas van más allá de los alcances del presente artículo, pero suponemos que serán bastante claras de colegir.

A continuación y a manera de epílogo, presentamos otro aspecto poco difundido y por tanto no explotado de la Estadística en un tema muy puntual de la Psicología y a esto lo hemos denominado:

IV. UNA VISIÓN COMPLEMENTARIA

Con frecuencia tenemos la tendencia a construir la explicación de un hecho, situación o conducta determinada desde la perspectiva de una disciplina específica y en ocasiones nos resulta difícil readecuar ese análisis a un enfoque distinto, dado por otro campo del quehacer científico. Uno

de los autores contemporáneos más representativos de la Psicología Social (Myers, 2005) sostiene que estudiamos a los seres humanos desde el punto de vista de las diferentes disciplinas académicas. Estas distintas visiones cubren una amplia gama que puede ir desde las ciencias exactas como la



física y la química, hasta las disciplinas más integradoras, como la filosofía y la teología, pasando por la estadística y la psicología social. Ahora bien, ¿Cuál de éstas es la perspectiva válida o real? La respuesta depende de lo que deseemos conocer, tratar o analizar.

Myers (2005) propone lo siguiente: Tomemos el amor, por ejemplo. Un fisiólogo podría describir el amor como un estado de activación. Un psicólogo social podría examinar de qué manera diferentes características y condiciones pueden realzar el sentimiento que llamamos amor, tales como la buena apariencia, la similitud de la pareja o el puro contacto repetido. Un poeta ensalzaría la sublime experiencia que algunas veces puede ser el amor. Un teólogo podría describir el amor como la meta dada por Dios en las relaciones humanas.

No es posible asumir que uno de estos niveles, cualquiera de ellos, es la única explicación real. Cada una de las perspectivas planteadas son distintas formas de analizar el mismo fenómeno, que no se excluyen entre sí, sino que además pueden y deben complementarse unas con otras a la hora de buscar el panorama completo de la naturaleza humana.

Con miras a esta desafiante empresa la psicología social procura combinar el uso de los estadígrafos con el escepticismo perenne de sus investigadores. Bien, se debe partir del hecho que la psicología social tiene una cantidad incalculable de entusiastas seguidores debido a lo cotidiano y familiar de su objeto de estudio, pues nosotros mismos nos convertimos en él, cuando al observar a los demás empezamos a formar nuestra percepción sobre la forma en que los otros piensan, sienten, actúan y se relacionan.

Los factores que con frecuencia despiertan el interés de la investigación en el campo psicosocial suelen ubicarse en alguna de las categorías listadas a continuación (Baron & Byrne, 2005):

- Acciones y características de otras personas
- Procesos cognitivos
- Variables ambientales
- Contexto cultural
- Factores biológicos

En repetidas ocasiones surgen las dudas ¿Hasta qué punto la psicología social es puro sentido común?, y ¿Será posible diferenciarlos? Las respuestas se encuentran en el tratamiento que le damos a nuestras percepciones y la forma en que



procesamos la información social que nos invade acerca del mundo que nos rodea.

La investigación psicosocial se lleva a cabo bien en el *laboratorio*, lo cual implica una situación controlada, o bien en el *campo* que son situaciones cotidianas fuera del laboratorio. Además, de acuerdo con el método que sigan pueden ser *correlacionales* si intentamos determinar si los factores que intervienen en ese fenómeno están asociados de forma natural, o pueden ser *experimentales*, que de hecho son la mayoría en psicología social, cuando manipulamos uno de los factores involucrados para comprobar el efecto que causa en el otro.

El hablar de un estudio correlacional implica realizar cuidadosas observaciones de cada variable y recurrir a los estadígrafos apropiados para determinar si existe o no la pretendida correlación y en qué grado.

A continuación se presenta un ejemplo (Chaplin et al. 2000, citado en Baron & Byrne, 2005):

Imagina que un psicólogo social desea verificar un tópico de la «sabiduría popular»: la creencia según la cual un fuerte apretón de manos causa una primera impresión más favorable que un apretón débil. (Esta relación se sugiere en los libros de

etiqueta y ha ganado terreno en el mundo de los negocios, pero no había sido estudiada de forma científica hasta que un grupo de psicólogos sociales lo hizo hace poco: Chaplin et al., 2000.) ¿Cómo podía investigarse esta **hipótesis** y corroborar una predicción no verificada hasta ese momento? El investigador concertó parejas de extraños para que se estrechasen las manos entre sí. Estos participantes tenían que calificar el apretón de manos de los otros (es decir, en términos de fuerza, vigor, duración y firmeza general) y la primera impresión que había producido su compañero (es decir, cuan agradable le parecía, lo amigable de su aspecto, etc.). Si se obtenían correlaciones positivas entre los varios aspectos del apretón de manos (su fuerza, por ejemplo) y estas primeras impresiones, podría comprobarse la hipótesis de la influencia del apretón de manos en nuestras reacciones frente a extraños cuando los vemos por vez primera.

Supongamos que el investigador encontró dicha correlación (por ejemplo, una correlación de +0.58 entre la fuerza del apretón y lo favorable de la primera impresión). ¿Qué



podría concluirse? ¿Que un firme apretón de manos conduce a (es decir, produce, causa) una primera impresión positiva? Es posible; pero esta conclusión, por razonable que parezca, podría ser totalmente falsa. ¿Por qué? He aquí la razón: podría darse el caso que las personas que dan un apretón de manos fuerte pueden ser más amistosas, confiables y llevaderas que quienes dan un débil apretón. Luego puede que *estos* factores —y no la fuerza del apretón de manos en sí mismo— puedan generar primeras impresiones positivas. En otras palabras, si te encuentras a alguien amistoso y confiable, él o ella tenderán a darte un apretón de manos más fuerte que alguien que no es ni amistoso ni confiable, y a ti podría agradarte esta persona por lo amistosa y confiable, y *no* por la firmeza con la cual esta persona extraña te da un apretón de manos.

Esta investigación pone en evidencia el hecho que aun cuando dos variables estén altamente correlacionadas, esto no garantiza que la relación existente entre ellas sea causal, es decir que los cambios en la una, necesariamente, generen cambios en la otra.

Si bien es cierto que un estudio correlacional nos permite describir la

relación que se da entre las variables y realizar predicciones precisas, no es menos cierto que la mayor limitación de este tipo de estudio es que no nos permite explicar estas relaciones y es precisamente aquí donde interviene la experimentación con el fin de introducir variantes de manera sistemática en la variable independiente, con el fin de identificar si tales cambios afectan el comportamiento de las variables dependientes.

Un aspecto que demanda la atención del psicólogo social es la interpretación de los resultados, para ello, recurrimos a los estadísticos inferenciales que nos permitirán determinar si los hallazgos del estudio tienden a deberse a la casualidad, si son en efecto verdaderos o si son simplemente producto del azar. Es necesario recordar que si en la información recopilada, los hallazgos muestran que la probabilidad de los mismos se deba al azar es baja (es decir, menos de 5 en 100 ocasiones), los resultados adquieren la categoría de *significativo*, y solo entonces son válidos para poder hacer generalizaciones acerca del comportamiento social. Sin embargo, un resultado es “congelado” en la categoría de *tentativo* hasta que varios investigadores en diversos laboratorios reporten similares resultados y solo entonces los psicólogos sociales puedan considerarlos confiables.

No obstante, aparece una nueva dificultad y es que no siempre los procesos investigativos



en psicología social pueden alcanzar resultados consistentes, lo que se debe básicamente a que los investigadores no necesariamente replican las condiciones exactas para el procedimiento experimental. Frente a esta disyuntiva de confrontar resultados contradictorios en distintos estudios una salida viable es la utilización de la técnica llamada

metanálisis que en última instancia se refiere a procedimientos matemáticos que nos ayudan a determinar si las variables o sus interacciones producen efectos significativos en los estudios, eliminando así fuentes potenciales de error cuando analizamos los resultados de las investigaciones de manera informal, por ejemplo cuántos estudios sustentan la variable y cuántos no.





LITERATURA CITADA

- Baron, R. A., & Byrne, D. (2005). *Psicología Social* (10a. ed.). Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Brown, F. (1980). *Principios de la medición en Psicología y Educación*. México: Manual Moderno.
- Dousdebés B., A. (2011). *Métodos Cuantitativos aplicados a Recursos Humanos* (Primera ed.). Quito, Pichincha, Ecuador: en prensa.
- Molina, J.G., & Rodrigo, M.F. (2009-2010). *Open CourseWare Universitat id Valencia*. Open CourseWare Universitat id Valencia: http://ocw.uv.es/ciencias-de-la-salud/pruebas-1/1-3/t_01.pdf
- Myers, D. G. (2005). *Psicología Social*. México: McGraw-Hill.
- Pardo, A., & San Martín, R. (1994). *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid, España: Pirámide.
- Petrick, J., & Furr, D. (2003). *Calidad Total en la Dirección de Recursos Humanos*. Barcelona: Gestión 2000.
- Psicología en la Guía 2000. (2008). *psicologia.laguia2000.com*. <http://psicologia.laguia2000.com/psicologia-cuerpo-mente/psicologia-como-ciencia>
- Ruiz Muñoz, D. (2004). *Eumed.met*. Manual de Estadística: <http://www.eumed.net/coursecon/libreria/drm/drm-estad.pdf>
- Universidad Stratford. (2010). *Universidad Stratford*. Universidad Stratford: <http://www.universidadstratford.edu.mx/noticias/CursosInduccion2011/psicologia.pdf>
- Vilime. (2010). *La Psicología como ciencia*. <http://melvin-httpvili.meblogspotcom.blogspot.com/>

LA MUERTE Y EL DUELO EN LOS NIÑOS

DEATH AND GRIEF IN CHILDREN

DANIELA CASTRO F.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



LA MUERTE Y EL DUELO EN LOS NIÑOS

Daniela Castro F.¹

PALABRAS CLAVE: muerte, duelo, pérdida, niños, desarrollo
KEYWORDS: death, grief, loss, children, development

RESUMEN

El presente artículo se propone revisar la idea de muerte, su representación y la forma en la cual esta varía durante el desarrollo psicológico infantil hasta adquirir su forma definitiva. Más adelante, realiza un análisis del proceso de elaboración del duelo en general y de ahí parte para presentar el proceso de duelo en los niños, con sus características particulares. Se establecen diferencias del duelo en los niños con respecto al duelo en adultos y se pasa revista a las dificultades especiales que se presentan en este caso. Finalmente se exploran sus vivencias, al confrontar la posibilidad de su propia muerte. Además, a través del texto se plantean algunas recomendaciones para abordar este doloroso tema frente a ellos.

ABSTRACT

This article revisits the idea of death, how it is represented and how it changes through childhood psychological development, until it acquires its final form. Later, it analyses the general grief process and then presents the grieving process in children, with its particular characteristics. The article establishes differences between grief in children and in adults, and then it explores the special difficulties that are present in the case of children. Finally, it examines the experiences of the child confronting the possibility of his own death. Also, throughout the text, recommendations are given on how to present this painful subject to the children.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (dcastro923@puce.edu.ec).



I. INTRODUCCIÓN

Los tiempos actuales ubican a la muerte en un lugar privilegiado, lo más lejos de la conciencia posible. Si antes el tema de la sexualidad era el que generaba miedos, angustias y era por tanto excluido de las conversaciones, ahora lo es la muerte y el morir. Ya no se acostumbra morir en casa, los que van a morir se van lejos para no molestar a los otros que quieren seguir el curso de sus vidas, que no tienen tiempo para ocuparse del dolor del que parte, ni quieren enfrentar su propia muerte en la muerte del otro. Los rituales funerarios son cada vez, asombrosamente más rápidos, ya no hay tiempo para esperar a todos aquellos que quieren despedirse del fallecido. El tiempo

apremia, hay que hacerlo rápido para evitar un espectáculo del cual poco o nada queremos saber.

Hablar de la muerte no es fácil, es uno de los temas que generan un elevado nivel de angustia. Peor aún cuando relacionamos este tema con los niños. Pero es un tema necesario e importante. Aquí se analiza la representación de la muerte y su construcción en el desarrollo infantil así como el proceso psíquico que se pone en marcha cuando el niño/a se encuentra cara a cara con la muerte, ya sea porque ha perdido un familiar o porque se enfrenta a una enfermedad que implica peligro de muerte.

II. LA IDEA DE MUERTE

La representación de la muerte

Todo lo referente a la idea de muerte, como final de la existencia, es insoportable para el ser. Su aparición en el pensamiento constituye un corte tajante en las fantasías de inmortalidad que todos, en tanto humanos, poseemos. La muerte es una herida, un golpe brusco al amor propio ya que ataca al ser en su más básica esencia: la vida. Desde la perspectiva psicoanalítica, la muerte de uno mismo no tiene inscripción en el psiquismo.

La muerte propia no se puede

concebir; tan pronto intentamos hacerlo podemos notar que en verdad sobrevivimos como observadores [...]. En el fondo, nadie cree en su propia muerte, o, lo que viene a ser lo mismo, en el inconsciente cada uno de nosotros está convencido de su inmortalidad (Freud, 2000).

Así, el individuo no sabe ni quiere saber que la muerte lo está esperando y como dice Baubab de Dreizzen "lo que se torna intolerable es la muerte del otro, del semejante en el que se conjugan los diversos modos del amor. Es intolerable porque el otro



amado, reviste un punto narcisístico para el sujeto, donde el “tú” y el “mí” se tornan indistinguibles” (Baubab de Dreizzen, 2001).

Lo que sí es representable es la muerte de otro; entonces, se puede construir una representación de la muerte de otro. Se considera que, una representación es una idea que está presente en el pensamiento en lugar de algo: un objeto (en la acepción científica del mismo), sin importar su naturaleza. La representación puede entenderse como “[...] le produit et le processus d’une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique” (Abric, 2003) ([...] el producto y el proceso de una actividad mental por la cual un individuo o un grupo reconstituye lo real que confronta y le atribuye un significado específico). Toda representación pertenece a un sujeto y él pertenece a su vez a un medio social específico (cultura), en consecuencia la representación no es el reflejo de la realidad, pero no es tampoco el producto de la subjetivación, es el resultado de la relación sujeto-objeto (ideal-real) y por tanto puede considerarse una construcción compleja.

Toda representación tiene cinco características fundamentales, de acuerdo con Abric (2003). A saber: la primera, es su relación cercana con el objeto que representa; la segunda,

su capacidad para generar imágenes en estrecha vinculación con lo representado; la tercera, su condición de simbólica y significante, es decir, su capacidad para generar imágenes o figuras a las cuales hace corresponder un significado; la cuarta, su condición constructiva puesto que construye y reconstruye lo que es finalmente representado y por último su característica de autónoma y creativa. Es a través de esta última característica, que la representación pone en relación lo simbólico con la conducta y se evidencia la participación del sujeto en la elaboración de su representación.

No se debe olvidar la parte social de una representación. Toda representación se construye con los otros, en un medio cultural-social determinado. De ahí que, tanto el contexto como la interacción, intervengan de manera importante en su construcción. La representación es producto de la interacción con el medio.

La representación de la muerte de otro se va construyendo en las relaciones con los demás, va tomando forma desde el nacimiento hasta la edad adulta. En otras palabras, va de la mano del desarrollo psicológico del individuo, que no se puede separar de su crecimiento físico. Y además, dependerá en mucho del contexto cultural en el cual el individuo se desenvuelva. A cada uno corresponderá una representación de



la muerte que responda a su propia experiencia de relaciones y al medio cultural al cual pertenece.

La muerte tiene una representación especial en cada individuo, cada familia y cada sociedad. Morir significa para muchos en nuestra cosmovisión occidental: dejar, abandonar. Es un desligarse o desprenderse de todo aquello que consideramos importante, por ello es doloroso. Se recuerda además que morir es una puerta hacia un mundo del cual no hay mayor certeza. Son las creencias religiosas las cuales hacen que se difumine el carácter desconocido de la muerte, ya que con ellas el sujeto siente la seguridad de saber hacia donde va. Ciertamente, este carácter desconocido de la muerte está detrás de los miedos que genera.

La muerte del otro implica un dejarlo ir, una renuncia a la idea de tenerlo para siempre cerca y es más difícil de aceptar cuanto más próxima sea esa persona. Puesto que como lo dijo Baubab de Dreizzen (2001) hay algo de ese otro en mí y pierdo algo de mí cuando pierdo al otro. Hay una renuncia al proyecto de vida a futuro.

Desarrollo psicológico infantil y concepto de muerte

El concepto de muerte se desarrolla de manera paulatina, va elaborándose con el desarrollo del niño, adquiriendo mayor

estructuración. Como lo recuerda Sherr (1992), fue Otto Rank quien postuló que la primera experiencia con la muerte/pérdida, vivida como separación, es el nacimiento mismo. Este constituye una pérdida violenta de un espacio familiar y acogedor que será reparada casi de forma inmediata con los cuidados maternos. Luego, el concepto de muerte en el bebé que todavía no habla, no existe como tal, la muerte todavía no tiene una representación; pero el bebé es capaz de inscribir lo que está sucediendo, de darse cuenta que alguien falta. "Le nourrisson, par exemple, n'a pas de représentation constituée de la perte ou de la mort. Néanmoins, les effets de la présence d'un parent ou d'un substitut parental sur sa vie son réels" (Castro, 2000) (El lactante, por ejemplo, no tiene una representación constituida de la pérdida o la muerte. Sin embargo, los efectos de la presencia de un padre o de un sustituto parental en su vida son reales). En otras palabras, está centrado en las ausencias. Toda ausencia es una separación. Una separación cuyo significado es muy similar a la muerte. Antes de los seis meses, "el lactante no cuenta con una estructuración psíquica que le permita diferenciarse del mundo externo, por lo cual una separación definitiva del cuidador/a principal será significada como una separación infinita, un vacío, un agujero en su cuerpo" (Donzino, 2003). Desde los seis meses, el niño (que ya diferencia el mundo externo



de sí mismo y ha establecido una relación que prima sobre las demás con una figura significativa: por lo general, la madre) es capaz de percibir cada vez que la madre o la persona que le brinda los cuidados básicos “desaparece” y es esta percepción la cual simboliza el origen del concepto de muerte.

En otras palabras, para el bebé la separación es equivalente a la muerte. Y como toda separación abarca la posibilidad de un reencuentro; más tarde esta idea perdura en el pensamiento infantil y otorga a la muerte el carácter de reversible. La separación como equivalente a la muerte para el niño pequeño, es la máxima agresión posible, lo deja solo, abandonado y con la consecuente sensación desbordante de miedo y de peligro, aun cuando el niño sea capaz de comprender, más adelante, que la separación no significa el final de la existencia.

Desde los 18 meses hacia los dos años el niño desarrolla el lenguaje y con él la capacidad de expresar lo que vive en las separaciones, aunque en un inicio de forma rudimentaria. El juego le permite también simbolizar lo que está sucediendo. Una pérdida real de las figuras de referencia, en esta etapa, lo deja desprotegido y sin los elementos fundamentales en la continua construcción de su psiquismo.

Aproximadamente a la edad de los dos años aparece la noción de muerte como terminación de la vida y coincide con la individuación/separación del niño de la madre. Pero todavía el morir no se diferencia con claridad del partir o irse lejos, por tanto la muerte mantiene aún su sentido de reversibilidad. Según D. Castro (2000), existe una relación directa entre la vida rutinaria de un niño de esta edad y la imposibilidad que este manifiesta para aceptar las características principales de la muerte: inevitable, irreversible y universal.

La influencia de los medios de comunicación, como lo explica Castro (2000), también se hace presente ya desde los tres años, incluso antes. Los dibujos animados nos presentan a la muerte pero de forma irreal. El héroe puede morir pero segundos después estará vivo y radiante nuevamente; de ahí que los niños de esta edad atribuyan a la muerte un concepto circular como el de la noche y el día: después de la noche viene el día; después de la muerte, viene la vida; así, una y otra vez. También, en este momento cuentan mucho las explicaciones de los adultos con respecto a la muerte.

Para Gesell (1981, citado en Álvarez, 1998), hacia los cuatro años la idea de muerte es igualmente limitada y no está acompañada de emociones específicas. El tipo de pensamiento que corresponde a la edad es el





concreto, por ello los niños no pueden comprender las explicaciones abstractas de los adultos. El niño tiene la idea que la muerte es evitable y que hay maneras mágicas de evadirla; solo aquellos que las desconocen la sufren, de ahí que considere la existencia de dos clases de personas: las que van a morir y las que no.

Es a la edad de cinco años que la muerte adquiere su carácter de inevitable pero mantiene su condición de reversible. En otras palabras, sabe que todos habrán de morir, que la muerte llegará a cada uno; sin embargo, se puede regresar de ella, no es un hecho definitivo que marque el final de la vida. Hace su aparición la "magia" como recurso para encontrar solución a este problema.

A los seis años, se comienzan a comprender algunas de las consecuencias de la muerte como ejemplo: la separación; pero esta vez comprendida como algo definitivo. La muerte implicará siempre la separación de la persona que muere, por ello los niños de esta edad manifiestan reacciones afectivas a la idea de muerte. En especial, la posibilidad de perder a la madre genera angustia y temor, puesto que por lo general es la figura de referencia, pilar de la seguridad. Más

que la muerte es la separación del ser querido lo que se teme.

Alrededor de los siete años, el niño comienza a considerar solo que vagamente, la idea de propia muerte. En este punto la muerte ya es inevitable, todos los seres vivos habrán de morir un día. También es irreversible, no se puede regresar de ella. Es un camino sin retorno. El carácter de universal, es el único que no ha sido todavía aceptado.

Recién a los ocho años, el niño tiene clara la idea que la muerte le ocurrirá a él también. Finalmente, a los nueve o diez años aceptará con relativa normalidad que deberá morir más adelante. Hacia los diez años todas las características de la muerte son admitidas y trabajadas.

El desarrollo de la idea de muerte descrito se da, lógicamente, cuando el individuo no se ve confrontado prematuramente con la muerte. En ese caso, la elaboración de un duelo temprano lo conduce a apropiarse de su sentido de inevitable, irreversible y universal, a un tiempo en el cual correspondería otra manera de pensar el problema de la muerte. Desde luego que este sentido estará en relación con el nivel de desarrollo del niño.



III. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL DUELO

Entonces, el concepto de muerte a la vez que desconocido es lo más familiar que como sujetos tenemos, puesto que es la mayor certeza con la cual contamos desde el momento en que tomamos conciencia de existir. Desde que sabemos que la muerte existe (con todas sus características), sabemos que todos hemos de pasar por ella.

Ahora, con el acortamiento de los ritos funerarios y el alejamiento de la muerte del calor del hogar, ya no se habla de la muerte. Los adultos evitan el tema, más aún frente a los niños a quienes consideran demasiado frágiles para soportar esta carga. Son los adultos los que temen hablar de este asunto, los niños están abiertos a escuchar y saben sobre la muerte más de lo que los adultos piensan. Los adultos buscan proteger a los niños con su silencio, pero ignoran que el callar es mayormente dañino. El silencio obliga a los niños a buscar explicaciones por sí mismos. De allí surgen las confusiones, las falsas teorías y los miedos.

Recordemos que la vida de los niños gira en torno a los medios de comunicación, los programas de televisión infantiles presentan a la muerte a cada paso, y se constituyen en fuentes de información de primera mano, que los niños no pasan por alto. La palabra muerte está cotidianamente presente en los juegos infantiles y se

vuelve absurdo el deseo de los adultos de guardar silencio.

El duelo en niños

Etimológicamente la palabra DUELO, proviene de dos voces latinas *dolus* que significa dolor y *duellum* que significa guerra o combate. De ahí que el proceso de duelo sea una lucha dolorosa frente a la muerte, a la pérdida. Freud definió al duelo como "la reacción frente a la pérdida de una persona amada o una abstracción que haga sus veces, como la patria, la libertad, un ideal, etc." (Freud, 1988). El duelo es entonces un proceso normal en el cual se busca la separación psicológica de un objeto perdido: la desinvestidura, que conllevará un importante gasto de tiempo y energía. El tiempo juega un papel importante, aceptar la pérdida no se realiza inmediatamente. El sujeto no puede sobreponerse rápidamente a la separación y su proceso de desinvestidura dependerá de varios factores. Entre ellos, la naturaleza de la pérdida y el tipo de relación con el objeto perdido.

Del mismo concepto dado por Freud (1988), se desprende la idea del duelo relacionado no solo con la muerte sino también con la separación. Existen en consecuencia, diversos tipos de duelo: muerte, separación, pérdida de capacidades e incluso de partes del cuerpo, etc. Hay



que señalar que lo esencial es que “[...] lo que se pierde posee una función emocionalmente importante para la persona, lo cual explica su reacción y la necesidad de reelaboración y ajuste...” (Gómez y Estanley, 1988, citado en Patiño, Rodríguez, Trujillo, 2010). Es entonces esencial para el inicio de un proceso de duelo, el lugar psíquico que ocupa-ocupaba el objeto perdido.

El proceso de duelo ha sido planteado desde distintas perspectivas teóricas. A continuación se presentan las posiciones de W. Worden y de E. Kübler-Ross. El psicólogo W. Worden (1997) plantea un proceso de elaboración que consiste en la realización de tareas: 1) aceptar la realidad de la pérdida; 2) trabajar emociones y sentimientos; 3) adaptarse al medio en ausencia del objeto y 4) recolocar emocionalmente al objeto perdido. Todas estas tareas se realizan sin seguir una secuencia cronológica y cada tarea se encuentra con dificultades particulares a resolver. Por ejemplo:

Lo opuesto de aceptar la realidad de la pérdida es no creer mediante algún tipo de negación. Algunas personas no aceptan que la muerte es real y se quedan bloqueadas en la primera tarea. La negación se puede practicar a varios niveles y tomar varias formas, pero la mayoría de las veces implica negar la realidad, el significado o la irreversibilidad de la pérdida (Worden, 1997).

Esta barrera en la elaboración en sus distintos tipos, hace referencia a los sentimientos de irrealidad, de poca importancia y de recurso a un tipo de pensamiento característico de la infancia: el pensamiento mágico. La irrealidad impide aceptar que la muerte haya tenido lugar y se hace presente, con mayor fuerza, en las muertes súbitas: accidentes, catástrofes y problemas de salud graves e imprevistos. El segundo tipo busca convencerse que la pérdida no fue significativa o importante, que en realidad el objeto perdido no ocupaba un lugar privilegiado. El último subtipo nos pone de manifiesto la sentida necesidad de creer en la posibilidad de un reencuentro.

En cuanto a la segunda tarea, la dificultad consiste en negarse a expresar sentimientos, en especial los sentimientos dolorosos que se espera acompañen a la pérdida. De alguna forma, el negarse a sentir dolor se manifiesta como una postergación en el proceso de elaboración. Como si el individuo tuviera algo más importante que hacer por el momento y dejara para después el trabajo del duelo. Cuando se decide por hacerle frente, el proceso suele ser más doloroso y complicado.

La dificultad que corresponde a la tercera tarea, tiene que ver con el asumir roles. Los roles que desempeñaba el fallecido deben asumirse por alguien más. En la familia,



los demás miembros; en el trabajo y en el medio escolar, los compañeros. Es una tarea complicada, lo ideal es la distribución de los roles en todos los miembros, es decir, que haya una repartición. Si todos los roles del objeto perdido caen en conjunto en uno solo de los miembros, los problemas serán mayores para elaborar la pérdida.

Como barrera en la realización de la última tarea está el problema del establecimiento de nuevos vínculos. En su dolor, quienes atraviesan la pérdida suelen pensar que son desleales con el difunto al sentir felicidad o establecer nuevos contactos. Admitir que el objeto perdido ocupa un lugar especial en el recuerdo y que la felicidad no lo hiere es el principal logro de esta etapa.

Para la doctora Elizabeth Kübler-Ross (1969), el proceso de duelo se describe ligado directamente a los sentimientos que acompañan al doliente. En primer lugar aparece la negación; en ella, no se quiere saber de la situación. Se entiende esta reacción como una necesidad de tomarse un tiempo para recobrar fuerzas y culmina con una aceptación parcial de la pérdida. Se puede establecer una relación con lo planteado por Worden como primera tarea, puesto que la dificultad que él señala es la negación.

En segundo lugar está el enojo, la manifestación de ira y agresión por vivir esos momentos. Los sentimientos de ira no se dirigen a las personas

que los reciben en realidad, están desplazados de su objetivo original. Es el momento en el que aparecen los cuestionamientos a lo sucedido y el no tener respuestas claras fortalece aún más los sentimientos negativos.

En tercer lugar viene la negociación, en la cual hay un acercamiento mayor a la aceptación de la realidad, aunque esta sea condicionada a la concesión de algo a cambio. La negociación se da en su mayoría de veces con aspectos religiosos, con seres superiores, que están en capacidad de conceder estos deseos. El acuerdo final posibilita el avance en la elaboración de la pérdida.

En cuarto lugar se ubica a la reacción depresiva en la cual hay pérdida de interés por el mundo. Las manifestaciones de tristeza propias de esta reacción se acompañan en ocasiones por somatizaciones. Es quizá la reacción más larga y es anticipatoria de una aceptación de la realidad. En último lugar hay que señalar la aceptación, que es el inicio de una mejoría en el estado de sufrimiento del doliente. La aceptación en este caso incluye toda la situación en su conjunto.

Estos procesos descritos hacen referencia al duelo adulto. El duelo infantil, a pesar de no ser demasiado diferente, tiene sus características particulares, propias de un ser en construcción. Así tenemos que, el niño



ante la separación de la madre, que como hemos visto resulta equivalente a una pérdida, “[...] mostrará por lo general una secuencia predecible de comportamientos. [...] Las hemos definido como fases de protesta, desesperación y de apartamiento (de desapego)” (Bowlby, 2006).

En la fase de protesta el niño llama a la madre (u objeto perdido) y espera seguro su regreso. Aquí, está en juego la primera reacción de todo duelo, no solo el infantil, la renegación o *verleugung*; que es la negación de una realidad. Cuando las esperanzas del regreso se desvanecen, ingresa a la fase de desesperación, que implica también desorganización emocional. Estas dos fases pueden alternarse por un tiempo hasta que aparece la de apartamiento o desapego, que consiste en una indiferencia hacia el objeto perdido. Cuando se ha tratado de una separación el niño se muestra indiferente ante el regreso de la madre. El apego se restablece luego de un tiempo proporcional al tiempo de separación. Queda sin embargo, muy marcado y durante un tiempo considerable, el temor a verse separado nuevamente de su figura de apego.

El proceso de elaboración del duelo, más todavía su resultado dependerán de dos conceptos básicos en el desarrollo psicológico del niño: el apego y la confianza básica. El primer concepto fue planteado por John Bowlby y consiste en un lazo

afectivo que se establece entre dos personas a través de su interacción. Se construye alrededor de la primera relación del bebé, ya sea con su madre o con un sustituto de esta. Así, “el apego de un infante a una figura materna bien distinguida se desarrolla rápidamente entre el cuarto mes y el séptimo” (Bowlby, 1997). El bebé tiene una capacidad innata para establecer contacto con esta figura y crear una relación de proximidad y protección. El intercambio que se produce entre los dos miembros de la díada madre-hijo construye la base de la seguridad afectiva del niño: el apego. Si el apego es seguro, el niño no sentirá ansiedad ni desasosiego al separarse de la figura significativa y confiará que el encuentro con los otros será satisfactorio y eficaz.

El segundo concepto está ligado al primero, pertenece a Eric Erickson y expresa que los cuidados que recibe el niño durante el primer año le otorgan el sentimiento de seguridad que lo acompañará en adelante. “La confiance en soi comporte deux aspects: la confiance dans son environnement et la confiance en soi en tant qu’élément de cet environnement. Elle s’acquiert très tôt dans la petite enfance à travers le sentiment d’être en permanence en état de sécurité affective et somatique, ainsi qu’à travers la satisfaction adéquate des besoins” (Castro, 2000) (La confianza básica se compone de dos aspectos: la confianza en el medio y la confianza en sí mismo en tanto



elemento del medio. Se adquiere muy temprano en la pequeña infancia a través del sentimiento de estar en permanencia en estado de seguridad afectiva y somática, así como a través de la satisfacción adecuada de las necesidades). Aquí se evidencia nuevamente la importancia de las primeras relaciones y en especial de esa primera relación, de la cual el niño saldrá armado para enfrentar el mundo.

Así, entonces, las reacciones de los niños al conocer de la muerte de un familiar cercano, tendrán mucho que ver con el tipo de apego establecido y con la confianza básica. La primera reacción general suele ser de indiferencia, y suele ser fuente de malos entendidos. No se trata de una indiferencia sino de un "no querer saber", un descreimiento, la negación de la realidad que los mueve a continuar en su juego o en la actividad que realizaban sin inmutarse. Y aquí hay coincidencia con la primera reacción adulta, pero expresada de forma distinta. Es con el tiempo que aparecerá la pesadumbre, cuando se confronte la realidad, cuando el familiar no aparezca más, y el niño extraña.

De forma inconsciente se suele presentar la regresión a etapas anteriores de desarrollo, la pérdida de habilidades que ya habían sido adquiridas. También se puede presentar un estado de agitación física y emocional como producto de la dificultad para manejar el dolor

de la pérdida. Los adultos suelen malinterpretar los estados de agitación y exigir del niño un respeto por las normas de buen comportamiento que coarta la posibilidad de expresión de sus sentimientos en torno a la pérdida.

Si se consideran las reacciones de acuerdo con el desarrollo infantil, se dice que mientras el niño es totalmente dependiente de sus progenitores, sus reacciones a la pérdida se ven mediadas por las reacciones y las formas de enfrentarse a la pérdida que expresan estos. Según Kroen (2002) cuando la pérdida no corresponde a la figura de la cual depende directamente, no están en condiciones de saber de la ausencia del familiar pero sí de percibir el estado emocional de la persona que los tiene a cargo. Pueden percibir además, los cambios en sus horarios de cuidados y en la forma en la que estos son prodigados.

Entre los diez meses y los dos años, el niño siente la ausencia del familiar aunque no está en capacidad de señalar lo que sucede. Su reacción típica está en las rabiets y la ira, que están en relación directa con las características de su etapa del desarrollo.

Para Castro (2000), entre los tres y cinco años, por las características de desarrollo propias de esta edad, el niño será aún dependiente de los otros y no podrá utilizar su pensamiento para sobreponerse de una pérdida. Es



común que reaccione con aislamiento y juegos repetitivos. Como corresponde al pensamiento característico de esta edad, la noción de permanencia de la muerte no ha sido adquirida y está presente la espera de un retorno de la condición de fallecido. Para el niño de esta edad, "la persona fallecida puede estar en el ataúd, pero probablemente esté respirando, pensando y sintiendo. Se parece a la propia experiencia de separación de los niños" (Sherr, 1992). La continuación de su desarrollo, que exige recursos adaptativos, permite que el niño salga de esta etapa, comprenda el estado permanente que implica el morir y realice nuevas investiduras.

Ya en la etapa escolar, los modos de funcionamiento adquiridos les permitirían si así lo decidieran, evitar el sufrimiento eliminando lo doloroso con la imaginación. Sin embargo, su rendimiento escolar puede verse afectado y disminuir. La causa para esta disminución, además de las dificultades para concentrarse por las ideas en torno a la pérdida (que surgen espontáneamente) y los sentimientos de tristeza, es la exigencia adulta para mostrar que puede sobrepasar estos momentos. El niño puede sentirse obligado a demostrar su fortaleza para evitar que el adulto se preocupe aún más por él, se siente comprometido con el adulto para superar sus sentimientos de dolor. En algunas ocasiones la situación es de doble vía,

por un lado el adulto contiene su dolor para que el niño no sufra y por el otro el niño se muestra fuerte para que el adulto se ocupe de él sin problema. En este caso, no existe elaboración posible sin expresión de sentimientos. Es al adulto a quien corresponde explicar que sentir dolor y expresarlo no es algo negativo.

Poco a poco el afrontar la muerte va acercándose a la manera de proceder del adulto. La fantasía cede lugar a la realidad y con ello aparece la culpa. También se manifiesta un marcado temor por la pérdida de otro familiar y hacia el final de la etapa escolar por la muerte de sí mismo. Es posible que en esta etapa se pongan en evidencia manifestaciones somáticas en relación con el duelo.

Diferencias con el duelo de adultos

Se ha dicho que las posiciones existentes en cuanto al proceso del duelo pueden encontrar puntos de convergencia, de igual manera los duelos adulto e infantil comparten muchas cualidades. Pese a ello se deben indicar las particularidades de cada uno, para lo cual se establecen ciertas diferencias importantes.

La primera diferencia estriba, parafraseando a Bowlby (2006) en el tiempo. En los niños se observa un movimiento rápido hacia el desapego. El mismo que esconde una tristeza residual y un marcado sentimiento



de ira hacia la persona perdida. Este desarrollo rápido de desapego será más tarde, en el adulto, un claro indicador de patología.

Otra diferencia es que para el adulto según Castro (2000), el duelo suele convertirse en un empuje hacia el desarrollo, es decir, lleva al adulto a asumir responsabilidades y adquirir mayor autonomía; en cambio al niño lo deja desvalido, de acuerdo con su nivel de desarrollo y de acuerdo con la pérdida, le quita las figuras de referencia indispensables en la construcción de su ser. Todos, adultos e infantes reciben una influencia directa en sus procesos de elaboración de una pérdida, del medio en el cual la pérdida tiene lugar. Si los adultos necesitan de alguien que los acompañe durante este tiempo, los niños tienen una necesidad mayor de disponer de una figura de referencia abierta a escucharlos. En su elaboración de la pérdida, es imprescindible la presencia de un adulto cercano y dispuesto a vivir junto al niño los diversos momentos de este proceso.

De acuerdo con Donzino (2003) podemos decir que en el niño no se observa, en general, el sentimiento de tristeza y abatimiento propios del adulto en duelo. Lo que sí se pone de manifiesto son características depresivas indirectas: retracción autoerótica, trastornos del sueño, dificultades escolares, problemas para dormir y con la

alimentación, manifestaciones de ansiedad. De ahí que se pueda decir junto con los Cabodebilla que "[...] las manifestaciones externas tienden a ser más explosivas, incontroladas y llamativas en los niños" (Cabodebilla, 1999). Aunque no sean expresiones de dolor, son expresiones muy variadas que toman distintos matices y que están en relación con el duelo y con la pérdida.

Dificultades especiales

La mayor dificultad en lo que respecta a confrontar la muerte para los niños, estriba en no hablar al respecto. Bowlby (2006), Castro (2000), Dolto (1998), Donzino (2003) coinciden en señalar al silencio como el mayor de los enemigos para la elaboración de un duelo. Poner en palabras lo que está sucediendo, en el caso de los niños, permite no solo su elaboración, también evita la generación de ideas falsas sobre lo sucedido y sobre las expectativas a futuro. Si no hay diálogo alguno sobre el tema, el niño buscará respuestas a sus inquietudes en cualquier lugar. La mayoría de las veces, va a crear respuestas coherentes con sus fantasías o conforme a sus propias dificultades de elaboración. Es tarea del adulto generar un espacio de diálogo en el cual las preguntas fluyan, si el niño no lo hace o no habla sobre el tema no hay que asumir una falta de interés o una pronta superación del estado doloroso.



Al hablarles de la muerte dice Castro (2000), el lenguaje debe ser sencillo y las palabras adaptadas a su nivel de desarrollo. Se recomienda evitar las frases metafóricas o abstractas que generan confusión e imposibilitan la aceptación de la pérdida, como por ejemplo: "se fue al cielo", "salió de viaje", "está dormido", "es una estrella más", etc. Estas frases están en la base de muchos síntomas futuros o miedos: dificultades para dormir y esperanzas de rencuentro, que obstaculizan el proceso de elaboración.

El concepto de morir y morir para siempre se dificulta más, como se encontró en un estudio, cuando más de 120 eufemismos lingüísticos como dormir, expirar, fallecer, perecer, ir al cielo... son empleados para describir la muerte. La muerte, por tanto, puede ser percibida como estar dormido de donde se podrá despertar nuevamente o como hacer un largo viaje del cual se regresará como se hace de unas vacaciones (Sherr, 1992).

La recomendación es entonces, utilizar las palabras muerte y morir, acompañadas de explicaciones del estado como no sentir, no respirar, no moverse; que dejan más claro para el niño la diferencia entre la vida y la muerte.

Lo que cuenta, ante la muerte, es que se hable con claridad; que se respete al máximo la realidad y las expresiones de dolor del niño. "Los

niños deben tener la posibilidad de expresar su dolor sin que se los tilde de llorones o de gallinas" (Kübler-Ross, 2003). El adulto que acompaña debe estar preparado a recibir todas las expresiones de dolor que se pongan de manifiesto, sin establecer juicio de valor alguno. Acompañar debe entenderse como un estar ahí, disponible para prestar oídos y para dar explicaciones cuando se las solicite.

La muerte de uno de los padres es particularmente compleja de afrontar para los niños de cualquier edad. El sentimiento natural que surge ante esta pérdida es el abandono. En edad preescolar, este acontecimiento los deja indefensos y sin las referencias básicas para la construcción de su identidad. Los recursos emocionales que ponga en juego el padre sobreviviente, así como su disponibilidad, serán determinantes en el proceso del duelo. En caso que el padre sobreviviente tenga dificultades especiales para estar disponible, la presencia de un tercer adulto es fundamental.

Un aspecto, también importante es el tipo de relación que se mantenía con el fallecido. La mayor presencia de ambigüedad en la relación determina mayores obstáculos en el proceso de elaboración de la pérdida. El sentimiento de culpa aparece frecuentemente bajo condiciones de amor-odio; las circunstancias de la



muerte y las características del último encuentro juegan igualmente un papel importante.

Rimbault (1995) plantea que existen tres condiciones que vuelven más difícil o de mal pronóstico el duelo: a) incapacidad de aceptar la realidad de la pérdida; b) identificación con características de la enfermedad que padecía el ahora fallecido; c) reactivación de pérdidas anteriores poco o nada elaboradas.

La ausencia total de estas condiciones se da únicamente cuando el niño ha llegado a un estado de desarrollo en el cual puede dar cuenta de diferentes nociones, como: presente-ausente, pasado-presente-futuro, causa-efecto. Y tiene un uso adecuado del lenguaje (Donzino, 2003).

Suele resultar muy complicado encontrar una situación que cumpla con todos los requisitos para un pronóstico favorable. En general siempre se debe trabajar con alguna de las dificultades presentes, antes de proseguir con el apoyo en la elaboración de la pérdida o que la elaboración fluya por sí misma.

Castro (2000) recomienda, para facilitar el proceso, permitir la asistencia de los niños a los rituales funerarios, pero respetando dos condiciones: a) que los niños estén de acuerdo en ir; no debe haber forcejeo

u obligación y b) que se los prepare, es decir, que un adulto cercano a ellos (que manifieste su deseo de ayudarlos) y en quien tienen confianza, los acompañe y explique con anticipación y detalle lo que verán en los rituales. Es mejor prevenir la sorpresa que pueden llevarse con las manifestaciones de dolor de las personas y otros actos que podrían hacerlos sentir incómodos o confundidos. Habrá también, un después de los funerales en el cual será necesario permanecer alerta a las preguntas que pudieran surgir y buscar junto a los niños las respuestas adecuadas.

Resulta beneficioso para los niños el compartir estos momentos de dolor con el resto de la familia. Ver el dolor en los otros, los autoriza a sentir y a expresar sus emociones. La presencia de la familia ampliada favorece la creación de lazos y otorga un sentimiento de seguridad frente a la situación dolorosa que los niños confrontan.

La muerte del niño

La sociedad, espera en general que la muerte llegue a los ancianos. Cuando la muerte llega a visitar el lecho de los niños, la desesperación se esparce entre los miembros de la familia cercana, extendida y de la comunidad. Recibir la noticia de una enfermedad que amenaza la vida del niño, mueve a los adultos a atravesar por etapas un proceso de aceptación



de esa nueva realidad. Durante este proceso se recurre a todos los medios posibles para evitar esa separación final tan temida. Solamente cuando se acepta que no hay posibilidad de evitarla, se los deja ir. Para Kübler-Ross (2003), las separaciones normales de la vida (guardería, escuela, visitas a familiares, etc.) van preparando la separación postrera.

Para el niño confrontar la noticia de su propia muerte cercana es devastador, lo obliga hacer frente a preguntas propias de la vida adulta y a acabar para siempre con sus ideas de una vida larga. De ahí que en búsqueda de las mejores condiciones para dar a conocer este tipo de diagnóstico, se señale la necesidad de considerar su nivel de desarrollo emocional y cognitivo. Kübler-Ross (2003) sostiene que es un derecho del niño el estar informado sobre su estado de salud, sin embargo no todos los niños desean estarlo. Si ellos lo solicitan, lo recomendado es el uso de recursos didácticos que faciliten la correcta comprensión de los problemas médicos. La forma en la cual el niño aprende la noticia de su enfermedad será una base firme en la que podrá sostenerse a futuro.

Cabodebilla (1999) y Kübler-Ross (2003) coinciden al expresar que los niños intuyen de alguna manera lo que está sucediendo, o lo que va a suceder y que esto se puede apreciar en sus producciones: dibujos y escritos,

a veces, mucho antes de saber de un diagnóstico. Son los adultos quienes se niegan a escucharlos.

De acuerdo con Castro (2000), los niños hospitalizados hacen frente a tres duras realidades. La primera es la separación de su entorno familiar. El ambiente es completamente nuevo y frío para el niño en la sala o habitación del hospital. La separación de los padres así como del resto de la familia es muy dolorosa y conlleva sentimientos tristes de abandono. La segunda realidad es el soportar los tratamientos médicos que constituyen muchas veces actos dolorosos en el cuerpo; y la tercera realidad que confrontan, es el hecho de ver como ciertos compañeros de sufrimiento pierden la batalla. De cada uno de estos temas es necesario hablar. El niño hospitalizado necesita ser escuchado/acompañado en su dolor por alguien que no lo juzgue y ante quien no tema, ni crea que al expresar su dolor hace daño.

Al tratarse de un niño, los aspectos familiares toman relevancia. Padres y hermanos enfrentan la situación de forma distinta. Los padres suelen centrar su atención en el hijo enfermo y "los hermanos del niño enfermo pueden sentir celos que los conducen hasta la somatización" (Kübler-Ross, 2003). Resulta complejo para los padres tomar conciencia de las necesidades de todos los hijos. En la angustia de ver partir tempranamente a un hijo se esfuerzan por darle todo



lo que quiera con la esperanza de disminuir su dolor. Esta situación se vuelve contra ellos y genera malestar en los hermanos y sentimientos erróneos en el niño enfermo. En medida de lo posible, la vida de un niño enfermo debe continuar como la de un niño normal.

En general, de acuerdo con Castro (2000) los niños que deben enfrentarse con una enfermedad de pronóstico nefasto, suelen seleccionar entre los miembros de su entorno, una persona con quien acostumbran topár los temas referentes a la muerte y sus complejidades. De igual forma, la autora, recomienda que se tomen en consideración ciertos aspectos a la hora de entablar un diálogo con los niños en esta situación. Señala por ejemplo, la importancia vital que tiene para los niños el saber de qué manera su ausencia afectará la vida de sus padres y de sus hermanos. Como recomendación final, se indica que el niño necesita que se le hable claro con respecto a su situación, cuando siente ganas de saber lo que le sucede. Establecer alrededor de su estado de salud una conspiración de silencio, que proviene de los miedos y temores propios de un adulto, genera en él, sentimientos de aislamiento y abandono.

Las necesidades psicológicas de los niños con diagnósticos de enfermedades terminales no difieren sino en intensidad de las necesidades de los demás niños. Principalmente

urgen saberse amados y aceptados como son, a pesar las circunstancias que están viviendo. Requieren tener la certeza de no ser olvidados cuando ya no estén. "Être aimé, malgré la mort future, être accepté en tant que personne, malgré les effets visibles de la maladie, permet à l'enfant de vivre tout en continuant son « travail d'enfant »... celui de se développer"(Castro, 2000) (Ser amado, a pesar de la muerte futura, ser aceptado como persona, a pesar de los efectos visibles de la enfermedad, permite al niño vivir y continuar con su 'trabajo de niño'... el de desarrollarse).

Añade como una característica especial de estos niños su relación con la madurez; ellos maduran muy rápido en su estancia en el hospital y adquieren un nivel de sabiduría inesperado en niños de su edad. Suelen estar mejor preparados que sus padres cuando se hace evidente la imposibilidad de vencer la enfermedad y la cercanía de la muerte es inminente.

Es importante también recordar, que los niños en la etapa final de su vida tienen derecho a tomarse un tiempo para las despedidas. Hay algunos que harán su testamento, otros que regalarán ellos mismos parte de sus cosas, lo importante es permitirles ejercer ese derecho. Parte de despedirse es organizar sus asuntos pendientes, pedir perdón o perdonar les facilita continuar su camino sin reproches ni remordimientos.



IV. CONCLUSIÓN

Los niños, en su inocencia, saben de la muerte mucho más de lo que los adultos necesitan atribuirles. Están expuestos desde muy temprano a la palabra muerte y a los verbos matar y morir. Sin embargo, el concepto de muerte como final de la vida, toma forma a partir de las separaciones y de la construcción del ser basada en la primera relación que establece con el medio a través de la figura de referencia. De esta relación surge su estilo particular de apego y la confianza básica que permitirán enfrentar la pérdida de un ser querido, de acuerdo con su nivel de desarrollo. El duelo infantil es como el duelo adulto, una reacción normal que implica reorganización interna, simbólica, puesto que un elemento de alta importancia psíquica en la red personal, se ausenta. Es un trabajo doloroso, que en el niño adquiere características particulares en cuanto a su forma de expresión: comportamientos especialmente intensos y que no están directamente ligados a expresiones de dolor habituales. Una pérdida temprana participa con sus vicisitudes en la estructuración del niño. Las dificultades que se presentan están ligadas directamente con la forma en la cual el adulto aborda esta problemática con el niño. El discurso que se construye en torno a la pérdida es pieza clave en el proceso de elaboración; por ello el adulto debería dejar de lado

sus propios temores, hablarle franca y directamente al niño y respetar su estado de desarrollo emocional.

Cuando el niño tiene que enfrentar una enfermedad que pone en riesgo su vida hay algunas condiciones que le permiten estar mejor preparado para despedirse de la existencia, si alguien puede estarlo. La primera es estar informado, que es un derecho, pero no siempre una necesidad. El niño, en ocasiones, desea saber, sin embargo eso no implica una necesidad de saberlo todo. Conforme se siente fuerte y dispuesto preguntará o se mostrará interesado. La verdad sobre su estado le será dicha siempre que pregunte. La segunda es el respeto permanente por la condición de persona del enfermo y la tercera prestar oídos a la expresión de sus inquietudes y sentimientos. Es necesario respetar su derecho a manifestar y llevar a cabo sus últimos deseos cuando la muerte es inminente.

Es difícil encontrar una vía para elaborar este discurso, sin embargo, las palabras que podemos utilizar son muy sencillas. F. Dolto propone utilizar con los niños la frase "on ne meurt que quand on a fini de vivre" (Dolto, 1998) (no se muere sino cuando se ha terminado de vivir). Parecería demasiado simple si no se entiende 'terminar de vivir' como el final de un



ciclo, el abandono del disfrute de las actividades cotidianas, un no desear y por tanto un no vivir. En este punto y para terminar, también cabe la reflexión que en el mismo sentido hace F. Dolto "nous n'avons, pour préparer notre mort, que cette vie" (Dolto, 1998)

(no tenemos, para preparar nuestra muerte, que esta vida). Estar preparado para la muerte es estar preparado para la vida. Vivir intensamente cada día es una forma de preparar el camino de la muerte.



LITERATURA CITADA

- Abric, J. C. (2003). *La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*. En: *Méthode d'Études des Représentations Sociales*. Ramonville : Ères Editoriel.
- Alvarez, E. (1998). El niño y la muerte. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 45-61. <http://documentacion.aen.es/pdf/revista-aen/1998/revista-65/04-el-nino-y-la-muerte.pdf>
- Baubab de Dreizen, A. (2001). *Los tiempos del duelo*. Rosario: Homo Sapiens Editores.
- Bowlby, J. (1997). *La pérdida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cabodebilla, I. (1999). *Vivir y Morir conscientemente*. Bilbao : Desclée de Brouwer.
- Castro, D. (2000). *La mort pour de faux et la mort pour de vrai*. Paris: Ediciones Albin Michel.
- Dolto, F. (1998). *Parler de la mort*. Paris: Ed. Gallimard.
- Donzino, G. (2003). Duelos en la infancia. Características, estructura y condiciones de posibilidad. *Cuestiones de Infancia*, 39-57. http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/282/1/Duelos_en_la_infancia.pdf
- Freud, S. (1988). Duelo y Melancolía. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (2000). De guerra y muerte. En *Obras Completas*, Vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On Death and Dying*. New York: McMillan Co. Publishers.
- Kübler-Ross, E. (2003). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kroen, W. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido*. Barcelona: Editorial Oniro.
- Patiño, S., Rodríguez, F., Trujillo, L. (2008). Elaboración del duelo: un punto de vista infantil. *Pensando Psicología*. Vol.4 Número 6-7, 81-87. <http://wb.ucc.edu.co/pensandopsicologia/files/2010/09/articulo-07-vol4-n6-7.pdf>
- Raimbault, G. (1995). *El niño y la muerte*. Buenos Aires: s.e.
- Sherr, L. (1992). *Agonía, Muerte y Duelo*. México: Manual Moderno.
- Worden, W. (1997). *El tratamiento del duelo: asesoramiento psicológico y terapia*. Barcelona: Paidós.

LAS NEUROCIENCIAS EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL

THE NEUROSCIENCES IN PSYCHOLOGY TODAY

PATRICIO BENAVIDES E.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



LAS NEUROCIENCIAS EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL

Patricio Benavides E.¹

PALABRAS CLAVES: psicología, neurociencias, cerebro, sistema nervioso, mente, cognición, conducta, comportamiento

KEYWORDS: psychology, neuroscience, brain, nervous system, mind, cognition, behavior

RESUMEN

En el presente artículo se trata la importancia de la interacción entre la psicología y las neurociencias; partiendo de la complejidad que resulta establecer el objeto de estudio de las ciencias de la mente. Se hace un recuento histórico de las principales corrientes que contribuyeron a la comprensión de la relación mente cerebro, desde el psicoanálisis y el conductismo para llegar a las corrientes biológicas de hoy. Se presentan evidencias recientes de la interacción entre la conducta, los genes

y el cerebro. Se reseñan conceptos sobre la memoria, el aprendizaje, la conciencia, las emociones a la luz de la neurobiología. Se documenta la investigación psicológica que involucra desde observaciones conductuales hasta experimentos psicofisiológicos, cuya culminación es llegar a teorías integradas y generales. La interpretación de estos apuntes permite llegar a la conclusión que hay más correlaciones y puntos de unión que divergencias entre neurociencias y psicología.

ABSTRACT

This article discusses the importance of the interaction between psychology and neuroscience, part of the complex it is to establish the object of study of the sciences of the mind. It is a historical account of the

main currents that contributed to the understanding of the brain mind relationship, from psychoanalysis and behaviorism to reach today's biological currents. Recent evidence is presented of the interaction between behavior,

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito. (jpbnavides@puce.edu.ec).





genes and brain. It outlines concepts of memory, learning, consciousness, emotions in the light of neurobiology. Is documented from psychological research involving behavioral observations to psychophysiological experiments, whose culmination

is to reach integrated and general theories. The interpretation of these notes can conclude that there is more correlation and connection points than differences between neuroscience and psychology.

I. LAS NEUROCIENCIAS EN LA PSICOLOGÍA ACTUAL

El tema del estudio de la conducta humana ha sido motivo de fascinación para filósofos, teólogos, médicos, psicólogos, investigadores, a lo largo de toda la historia de la humanidad. Los distintos cuestionamientos que se han hecho para explicar la conducta han sido el motor que han impulsado los avances en el conocimiento y en el establecimiento de varias corrientes o perspectivas con que se estudia la conducta. Al tratarse de un grupo tan heterogéneo de interesados en el estudio de la conducta, los resultados de la estructuración de una ciencia de la mente han sido de los más variados y de los más complejos; empezando por el hecho que no han existido acuerdos para definir el objeto de estudio. Así, se han utilizado los términos conducta y comportamientos indistintamente como si fueran lo mismo; tampoco se han tenido definiciones claras y concretas sobre lo que es, mente, alma o espíritu; se habla indistintamente de "psiquis", conciencia o de otros procesos mentales, todos los cuales

han generado más controversias que acuerdos y que aún no terminan por ser bien entendidos.

El propósito de esta revisión consiste en acercar al lector a la importancia de la interacción entre la psicología y las neurociencias, sin desconocer por supuesto que se tratan de dos ciencias independientes. Se empieza al definir el objeto de estudio de la psicología y de las neurociencias como es la relación mente cerebro; y de la manera como los distintos procesos mentales o funciones psíquicas tienen un correlato anatómico-fisiológico en el sistema nervioso. Se exponen los puntos de vista que tradicionalmente han sido controversiales provenientes de las corrientes más representativas para explicar el por qué del comportamiento humano, como son el conductismo y el psicoanálisis; y, se complementa con las nuevas formas de abordaje de tipo biológico del problema mente cerebro que indican que hay una integración entre psicología y neurociencias.



Por definición, en su término más amplio, la Psicología es entendida como la ciencia de la conducta o del comportamiento humano, si se entiende por conducta todo lo que nos hace pensar, sentir, actuar, etc. La conducta se la obtiene mediante el ejercicio de las facultades mentales, y esto implica la necesidad de hallar un correlato de localización donde se puedan ejercer estas facultades que se les ha llamado indistintamente: alma, conciencia, mente, psiquismo, etc. Esta concepción de alma, mente o conciencia en Psicología se ha tratado de explicar basándose en la relación "mente cerebro".

El estudio de la interrelación entre la mente y el cerebro, ha sido asumido desde muchas disciplinas, cada una con su metodología y lenguaje propios, que han demandado puntos de encuentro para proseguir cada una de ellas con sus respectivas investigaciones con el interés común para desarrollar una psicología de bases cada vez más sólidas. A medida que se amplían las investigaciones, los fenómenos que descubren la relación mente cerebro se multiplican de manera admirable, lo que da lugar a una revisión permanente de las teorías logradas hasta entonces; no se ha observado en ninguna otra rama de las ciencias este cambio evidente en la exploración del cerebro humano.

Desde los albores de la civilización, el concepto de Psicología

en cuanto a estudio de la psiquis o alma ha ido en evolución hasta llegar hoy a lo que conocemos de la Psicología como una ciencia multidisciplinaria, que tiene que ver con el comportamiento humano y su relación con su entorno social, familia, economía, cultura.

Desde que la Psicología fue concebida como ciencia independiente de otras disciplinas como la filosofía y la medicina, es indudable que ha sufrido grandes y notables cambios; unos debidos al cambio en las corrientes científicas predominantes en cada época, otros debidos al cambio social, que requería a la psicología otras demandas diferentes a las cuales en un principio se habían planteado. Otras simplemente por la implementación de nuevas tecnologías que lejos de chocar con las raíces más profundas de esta ancestral ciencia, han venido en la mayoría de las ocasiones a confirmar lo que en otros tiempos y sin ningún tipo de apoyo tecnológico, los pioneros de la psicología científica ya habían postulado o casi intuido.

Al igual que lo que ha ocurrido en otras ciencias producto de su natural evolución, en la Psicología también se ha dado la tendencia a la especialización de las distintas áreas del conocimiento, de lo cual surgen las distintas especialidades de la Psicología.

El campo de la Psicología es



muy amplio, estudia las relaciones existentes entre los procesos cognitivos y la conducta humana; por lo tanto su objeto de estudio es uno de los aspectos que más ha ocupado a los estudiosos de la mente, que va desde aquellos que pretendían encontrar la residencia del alma, pasando por aquellos que implementaron las primeras técnicas digitales como la frenología, hasta los estudios más avanzados y complejos que en la actualidad disponemos, como el tratar de “fotografiar” en tiempo real la activación de una red neural responsable de un proceso cognitivo, tal como lo hace la magnetoencefalografía.

Las Neurociencias estudian la estructura y la función del sistema nervioso y de cómo los diferentes elementos del sistema nervioso interactúan y dan origen a la conducta humana. El objeto de la Neurociencia es comprender con sus propios métodos los procesos mentales que nos permite así mismo percibir, pensar, sentir, actuar, tal como lo hace la Psicología, para lo cual nos explica de qué forma el cerebro produce la individualidad de la acción humana, de qué manera los procesos mentales tienen un correlato anatómico-fisiológico, o de qué manera la genética influye en el comportamiento humano. Cierto es que se han logrado avances importantes en el estudio de muchos de los procesos mentales, pero tampoco se ha alcanzado una

comprensión biológica para muchos de ellos.

El avance de la Psicología y de las Neurociencias no se debe solo a los avances científicos de los últimos años, sino también al aporte de otras disciplinas, la Historia de las Ideas, y teorías de la mente como las ciencias humanas, el psicoanálisis, el conductismo, el cognitivismo y otras; en las cuales una gran cantidad de cuestionamientos sin contestar todavía le han convertido en un campo de enorme interés para la investigación del comportamiento humano que se traduce en la investigación de la relación mente cerebro. Las Neurociencias estudian el sistema nervioso desde un punto de vista multidisciplinario, gracias al aporte de disciplinas variadas como la Biología, la Química, la Física, la Fisiología, la Genética, la Psicología, la Antropología Filosófica, la Epistemología genética, la Paleoneurobiología, la Neopaleontología, la Gnoseología, la Ontología, la Informática, la Farmacología, etc., y como era de suponerse, la Filosofía, la cual provee a las neurociencias el marco en el cual se encuadra y conceptualiza lo que están haciendo; hoy se sabe que ninguna ciencia se reduce a experimentación sin ningún sustento de la Filosofía.

El entendimiento de la conducta humana se remonta a tiempos inmemoriales, donde ya se trataba de explicar el por qué de este



comportamiento; las explicaciones de la relación mente cerebro han sido abordadas desde distintas perspectivas, las mismas que han sido objeto de estudio por parte de filósofos, teólogos, pensadores, científicos, investigadores, etc. En términos más generales existen dos grandes corrientes en las cuales se basa la psicología contemporánea: la filosófica y la médico-biológica. (Zepeda, 2008).

Los primeros habitantes relacionaban la conducta humana con los fenómenos de la naturaleza, por ejemplo el sol, la luna, las estrellas influían en el comportamiento, lo cual se conoce como teoría animista y que daría lugar a lo que también se conoce como pensamiento mágico, el mismo que sigue vigente ahora en pleno siglo XXI. Esta concepción irracional de la conducta humana atribuía a espíritus malos como los causantes de los trastornos de conducta; los encargados de atender a quienes padecían de estos trastornos, eran los chamanes (brujos o hechiceros) quienes mediante técnicas de diagnóstico como la adivinación, usaban también técnicas de terapia (rituales) con las cuales curaban los males que padecían. Más tarde en el Medio Oriente (Mesopotamia, Egipto, Israel) se generó un enfoque más racional en la comprensión de la conducta humana, pero involucraron contenidos religiosos y aparecieron en lugar del hechicero el curandero o el sacerdote.

La corriente filosófica empieza propiamente con los griegos, con la escuela socrática, para quienes la comprensión del comportamiento humano fue de lo mágico religioso a la escuela de pensamiento que consideraba el alma como la fuente de todos los fenómenos psicológicos; aparecieron pensadores como Pitágoras, Tales de Mileto, pero principalmente Hipócrates quien postuló la teoría humoral, la misma que permitió comprender que “la conducta estaba en el cerebro”, con lo cual se evidenció una concepción localizacionista. Varios siglos después pensadores de la Edad Media como Agustín de Hipona y Tomás de Aquino retomaron estas concepciones.

Estas corrientes filosóficas dieron lugar a distintas corrientes que se conocen propiamente como teorías filosóficas o “abiológicas”; una de ellas, fue la Psicología precientífica que consideraba a la conducta humana como resultante de fenómenos sobrenaturales o fuerzas desconocidas, todavía muy arraigadas en el convivir popular de nuestros días.

Otra de las corrientes originadas fue la Psicología existencialista que se basó en los pensamientos socráticos y en los de la edad media, más tarde se los integró parcialmente con los conocimientos de la psicología experimental.

Por último la corriente





experimental que se aproximó más a la Psicología actual, que si bien se basó fuertemente en las corrientes filosóficas y pensamientos positivistas de Augusto Comte, más tarde utilizó la experimentación rigurosa de los fenómenos psíquicos en laboratorios y bajo condiciones controladas. Esta corriente dio lugar al conductismo, neoconductismo, cognitivismo, la Gestalt, la Psicología genética, etc. (Zepeda, 2008).

El enfoque biológico también dio lugar a otras corrientes; una de ellas estaba encaminada al desarrollo del hombre desde el nacimiento hasta la vejez, llamada Psicología del desarrollo; otra estaba basada en las corrientes filosóficas hasta transformarse en teoría transpersonal, de las cuales su

máxima representante es la Teoría Psicoanalítica, creada por Sigmund Freud a fines del siglo XIX, la misma que logró una gran influencia en el pensamiento psicológico de la época y que permitió conocer y comprender los fenómenos del inconsciente; más tarde estas a su vez dieron lugar a las corrientes freudianas y neofreudianas.

Destacan también en estas corrientes biológicas, las contribuciones de la escuela rusa, tanto las de Pavlov, Vygotski y Luria, quienes en sus concepciones tuvieron un fuerte basamento en la neurología, especialmente este último que llegó a establecer la relación entre conducta y daño cerebral, aportando conocimientos sobre pensamiento, memoria y percepción.

II. EMERGENCIA DE LA MENTE

La concepción de que mente y cerebro son entidades distintas es lo que se ha conocido comúnmente como "dualismo cartesiano" por estar registrada desde los escritos de René Descartes; se refiere a esa dualidad entre sujeto y objeto, entre cuerpo y alma y a las conexiones causales entre estos. En términos prácticos es evidente que en el ser humano la mente nunca existiría sin el cerebro, al igual que no se puede concebir un cerebro sin mente, a no ser que se haya demostrado un daño serio del cerebro. Existe un número creciente

de un cúmulo de conocimientos que avalan la idea que la mente y el cerebro están inexorablemente vinculados y la necesidad de considerarlo como una unidad de funcionamiento que permita una actitud que promueva la investigación desde todas aquellas disciplinas relacionadas. De esta manera se puede afirmar que aquello que se conoce comúnmente como mente es el conjunto de operaciones que el cerebro lleva a cabo. Las acciones del cerebro resultan no solo del sustrato de conductas motoras simples como caminar o comer, sino



de la integración de todas las acciones cognitivas que caracterizan al ser humano, como pensar, hablar, crear, comunicarse (Kandel, 2000). Se debe reconocer que el tratar de integrar lo que es psicológico y lo que es biológico sigue siendo una tarea difícil.

Las corrientes que son consideradas como precientíficas en el interés de explicar el trato que se ha dado en el análisis de la conducta se pueden sintetizar en tres grandes áreas: que son la psicología experimental, la psicología aplicada y la psicología conceptual. La primera estudia los procesos básicos de la conducta, la psicología aplicada relaciona las investigaciones de la psicología experimental y su efectividad en las áreas clínicas, educacionales, industriales, etc. Y la psicología conceptual aporta los sustentos teóricos para las investigaciones históricas, filosóficas y metodológicas (Mustaca, 2003).

Como se puede ver, un siglo de psicoanálisis y de teorías cognitivas conductuales, sumadas a cien años de neurociencias no han sido capaces de descifrar el enigma de esta relación mente cerebro como lo estaba hace mil años, Hasta ahora nadie ha sido capaz de poder definir con precisión lo que es la conciencia, lo que es la mente, ni tampoco se espera que las neurociencias lo hagan en las próximas décadas, por más avances que se han logrado en las técnicas y métodos que

permiten estudiar la conducta y el cerebro.

La argumentación científica que la mente emerge del cerebro surge desde los mismos cuestionamientos filosóficos y religiosos a esta relación; y son precisamente el punto de partida para que la neurociencia con su método científico pueda investigar. Según el método científico, este basa su comprobación en los procesos de observación, hipótesis, predicción, verificación y réplica. En donde la hipótesis que "la mente emerge del cerebro" permite predecir que las lesiones cerebrales específicas afectarán a funciones mentales específicas, especialmente superiores como pensamiento y memoria. Las evidencias se han visto aportadas por las diferentes ramas de las neurociencias como la genética, la neuropatología, la psicofarmacología, la neuropsicología, etc.; y los hallazgos que confirman esta relación se ven replicados en las distintas enfermedades que afectan a los pacientes con trastornos mentales.

Las relaciones "estados cerebrales y funciones mentales", quedan evidenciadas por la filogenética en donde se observa que mientras más desarrollada es la corteza cerebral de una especie, presenta mayor complejidad de las funciones cognitivas y más desarrollada es esa especie. Así mismo el efecto de varias enfermedades cerebrales de tipo





tóxico, degenerativas, metabólicas, nutricionales son capaces de producir lesión cerebral con grave afectación de funciones mentales que pueden ser irreversibles como es el caso de la demencia de Alzheimer, la Psicosis de Wernicke Korsacov, la Depresión puerperal. Y una evidencia más es el efecto de los psicótrópos que son capaces de llevar a un sujeto de la agitación a la pasividad, de la alegría o la tristeza extremas a la eutimia, o incluso ser capaces de inducir verdaderos cuadros psicóticos en pacientes normales con la ingestión de hongos alucinógenos o con el uso de fármacos incluso terapéuticos como las anfetaminas.

Como se puede apreciar esta visión estrictamente biológica que relaciona daño cerebral con funciones mentales alteradas se ve contrastada con la visión de principios del siglo anterior en la cual el pensamiento imperante y todavía no superado era buscar explicaciones mentales a los trastornos psicológicos o psiquiátricos, y que la neurociencia no logra aún hallar una explicación. Esta relación también se ha puesto en evidencia cuando se ha visto que el trastorno mental puede ocasionar daño cerebral, como lo reportado en el caso de la esquizofrenia en donde los cambios cerebrales patológicos que se encuentran en el tamaño del hipocampo o de los ganglios basales pueden ser el resultado de funciones

mentales alteradas que limitan el crecimiento de estas áreas y no al revés como se propone en la neuropatología y psiquiatría. Tampoco se puede explicar como una hiperactividad dopaminérgica encontrada en una esquizofrenia o una depleción monoaminérgica de una depresión, tengan una gran variedad de expresión de las enfermedades, esto porque hay distintos tipos de esquizofrenia, distintos tipos de depresión y no todos los pacientes reaccionan de la misma forma a los tratamientos farmacológicos. Esto da cuenta de que no es el daño cerebral el único responsable de la alteración mental, sino que se reconocen los factores mentales personales, familiares y sociales como los causantes de la enfermedad mental; caso contrario sería caer en un reduccionismo simplista y que la neurociencia de hoy no lo admite (Gonzalo, 2003).

Sin embargo un análisis objetivo, desprejuiciado y profundo de la psicología actual no puede abstraerse ni negar el legado de la psicología experimental a la psicología y a las neurociencias. Las bases epistemológicas con que contribuyeron a su debido tiempo, han dado respuestas a los complejos problemas de la mente, el alma, la conciencia, la autoconciencia. Permitieron dejar a un lado las inferencias puramente especulativas y establecieron las bases para relacionar la conducta y el





ambiente mediante la observación y la medición (Mustaca, 2003). Para ciertos investigadores, las propuestas conductuales basadas en las contingencias ambientales no hicieron otra cosa que retrasar el desarrollo de una ciencia que se base en las redes neurales y en el funcionamiento cerebral (Kandel, 1998).

Las teorías conductuales promovidas por su máximo exponente Skinner, ya establecen una relación entre conducta y sistema nervioso, la cual se evidencia en el libro "La conducta de los organismos" en donde se anota que para establecer las bases neurológicas de la conducta es necesario una descripción detallada de la misma y deja entreabierto la posibilidad de una convergencia entre lo neurológico y lo conductual, lo cual le valió que se ganara muchas críticas y comentarios en contra. (Mustaca, 2003).

En definitiva, la psicología experimental proveyó a las neurociencias los conocimientos necesarios para relacionar conducta y bases neurofisiológicas; de hecho los neurobiólogos sustentaron sus experimentos psicofisiológicos y aplicaron las conexiones entre las explicaciones funcionales y las variables intervinientes. En los tiempos actuales, el papel que Skinner atribuyó a las neurociencias, está cobrando la importancia necesaria como para llevar a la ciencia de la conducta a replantear sus horizontes. El rol del

conductismo que cabe destacar es el de haber sentado las bases para un monismo en la comprensión de la relación mente cerebro en la psicología. No se sabe si, como afirma Bunge, 1995, las neurociencias serán puramente matemáticas. Lo que sí se sabe es que en el objeto de estudio de la Psicología, el conductismo ha dejado sus huellas entretejidas con las huellas de las neurociencias (Hebb, 1985).

Más de un siglo ha transcurrido desde que Freud concibió el Psicoanálisis como una teoría que proporcionó un método de investigación de procesos mentales y un método psicoterapéutico basado en esta investigación; pronto se constituyó en una disciplina que realizó grandes aportes en la explicación de los misterios de la mente humana, constituyéndose en uno de los movimientos intelectuales de más influencia durante el siglo XX. Para Freud la biología no había avanzado tanto como para ser de utilidad para su teoría; pensó que era prematuro agrupar ambas disciplinas y por eso su fundador advierte que este debe mantenerse al margen de cualquier concepción de tipo neurológico o inclusive psicológico experimental, aislamiento que se ha mantenido todo el tiempo y sus hipótesis están formuladas de tal modo que, por principio, no pueden haber datos que las pongan a entredicho (Bunge, 2010). Un siglo





más tarde varios psicoanalistas tienen una visión inclusive más radical, creen que la biología es irrelevante para el psicoanálisis (Kandel, 2009).

Actualmente la relación del psicoanálisis con el sistema nervioso es un tema que consta en la agenda de distintos foros y congresos internacionales e incluso se desarrollan varios trabajos de investigación que tratan de hallar las articulaciones necesarias para estudiar la complejidad de la conducta; y que las apreciaciones de Bunge obedecen a desconocimiento y malas experiencias con el psicoanálisis. (Fainstein, Rascovsky, Campos, 2011). Estos autores hallan muchos elementos de la psicología experimental y de las neurociencias que lejos de entrar en contradicción con las principales ideas psicoanalíticas, las avalan y hacen que continúen siendo muy importantes en el proyecto multidisciplinario de una Psicología, con bases cada vez más científicas. (Kandel, 2009) es uno de los científicos que más ha aportado con explicaciones de cómo conceptualizó Freud el inconsciente y se pregunta si se corresponde con este inconsciente biológicamente delineado, llegando a las siguientes conclusiones: con el término Inconsciente Freud se refirió a instancias estrictamente estructurales que contienen los impulsos inconscientes, las defensas, los conflictos; este evita que la información acerca de los conflictos

y pulsiones llegue a la conciencia por medio de mecanismos de defensa poderosos, tales como la represión. Además de las partes reprimidas del Yo, Freud propuso que habrían otras partes del Yo que no pertenecen a lo reprimido inconsciente ya que nada tienen que ver con las pulsiones o conflictos derivados de estas y que a diferencia de lo preconsciente no podían ser accesibles a la conciencia a pesar de no estar reprimidas. Este inconsciente se refiere a los hábitos y habilidades perceptivas y motoras. Para Kandel podría estar comprendido en lo que es la memoria procesal y lo llama inconsciente procesal. Finalmente, Freud utilizó el término preconsciente inconsciente de una forma descriptiva, para referirse a casi todas las actividades mentales, la mayoría de los pensamientos y todos los recuerdos que pueden entrar en la conciencia a través de un esfuerzo de la atención; lo cual quiere decir que la vida mental, en gran parte, transcurre en lo inconsciente y se hace consciente solo a través de la percepción sensorial en la forma de palabras e imágenes. Para Kandel esos tres procesos mentales inconscientes, son lo que él consideró como inconsciente procesal y corresponde con lo que los neurocientíficos llaman memoria procesal. Esta correspondencia de conceptos entre la neurociencia cognitiva y el psicoanálisis tiene repercusión importante en un tratamiento psicoterapéutico.





Esto permite reconocer la enorme dependencia de la experiencia adquirida en la infancia y su efecto modificador en el desarrollo cerebral,

constituyéndose en una prueba más de la integración psicoanálisis y neurociencias.

III. GENES, CONDUCTA Y CEREBRO

Está comprobado que los genes y sus productos proteicos son los responsables de las conexiones neuronales y del funcionamiento del cerebro con el consiguiente control sobre el comportamiento. Pero este también ejerce su control sobre los genes, lo cual lo hacen de dos maneras: al controlar su **replicación** por un lado y por otro lado al determinar la estructura, función y características de las células en las cuales se expresan, llamada **transcripción**; ésta se halla influida por factores del desarrollo, del aprendizaje, de la interacción social y del ambiente externo, lo cual se conoce como regulación epigenética (Mustaca, 2003); la misma que promueve cambios biológicos que son incorporados a la expresión de los genes. Con la replicación se obtiene duplicación fiel de los genes, pero con la transcripción no se pueden incorporar en los gametos los cambios en la expresión de los genes producidos por el aprendizaje y la interacción social, por lo cual la conducta modificada no se puede transmitir de una generación a otra sino que se lo adquiere de manera cultural (Kandel, 1998).

En la génesis de las

enfermedades mentales, se han encontrado la presencia de algunos determinados genes, como determinantes de la presentación de la enfermedad; pero es muy relevante la concurrencia de otros factores del desarrollo y ambientales.

Se ha podido establecer que hay ciertas 'ventanas de tiempo' en las cuales un gen presenta una mayor vulnerabilidad a las influencias ambientales que van a afectar su expresión. Esta se puede dar en los períodos de mayor cambio estructural en la formación cerebral: infancia temprana (15 meses a 4 años), infancia tardía (6-10 años), pubertad y adolescencia media (Gabbard, 1999, Ornitz, 1996).

Cerebro y aprendizaje

Se conoce como aprendizaje al conocimiento que adquirimos del mundo, mientras que la memoria es el proceso mediante el cual se codifica, almacena y se recupera la información.

En el proceso de aprendizaje los cambios de la conducta perduran debido a la influencia del ambiente y a los cambios en la expresión de los genes;



estos cambios se traducen a su vez en cambios fisiológicos a nivel del sistema nervioso, endócrino e inmunológico. Se ha logrado establecer la participación de la corteza cerebral prefrontal en funciones como el aprendizaje, la memoria de trabajo y la motivación; y la estimulación de la corteza dorsolateral con la magnitud de la recompensa monetaria; una desactivación de las áreas paralímbicas tiene que ver con la dificultad de la tarea y magnitud de la recompensa. Todo esto puso en evidencia que los refuerzos primarios y secundarios comparten una misma base neuronal por lo cual procesos cognitivos y de motivación van de la mano. Así mismo se han realizado varios experimentos con los cuales se ha demostrado la influencia de los refuerzos en el aprendizaje, por medio de la estimulación de zonas específicas cerebrales. Por ejemplo con la inserción de microelectrodos en el cerebro se relacionaron áreas particulares del dolor y el placer. Igualmente mediante la caja de Skinner observaron que el efecto de una autoestimulación de determinadas áreas cerebrales, era el mismo efecto logrado mediante la manipulación de la palanca para conseguir recompensa alimenticia; y se extinguía cuando se dejaba de autoestimar. De esta manera se realizaron varios mapas del dolor y de las vías neuroquímicas que

intervienen en estos programas de castigo y recompensa.

Cerebro y terapia de la conducta

Uno de los méritos de la psicología experimental es haber impulsado el desarrollo de las técnicas de modificación de la conducta y es indudable los cambios en el comportamiento que estas son capaces de lograr. Cada día existen más evidencias científicas en las cuales con el aporte de la neuroimagenología, con la utilización de técnicas como la tomografía por emisión de positrones² y resonancia magnética nuclear funcional³ han podido establecer la relación entre los cambios conductuales de pacientes fóbicos, obsesivo-compulsivos, depresivos, esquizofrénicos y con anorexia nerviosa con los presentados por sujetos normales. En el caso de los trastornos obsesivo-compulsivos se han reportado varias investigaciones que dan cuenta de los cambios en la actividad de los núcleos de la base, el tálamo y el sistema límbico caudado, como respuesta a la terapia conductual o al efecto de los psicofármacos como la fluoxetina; sin que se demuestre la superioridad de ninguna de ellas sobre la otra.

(Casino, 2011) en su artículo

² Tomografía por emisión de positrones TEP: se basa en la identificación del flujo cerebral o del metabolismo de la glucosa cerebral, mediante la marcación con un isótopo radioactivo.

³ Resonancia magnética cerebral funcional: Permite obtener información funcional del flujo cerebral y del metabolismo cerebral como el consumo de oxígeno, menos invasivo y de mejor resolución que la TEP.



de opinión refiere que el número de artículos, investigaciones, científicos, psicólogos, sociedades científicas y otras disciplinas relacionadas con el estudio de la relación mente cerebro crecen cada día de manera impresionante en las cuales se pueden evidenciar las distintas corrientes que van desde los planteamientos más duros de la mecánica cuántica a los más blandos de las ciencias sociales.

Hoy en plenos albores del siglo XXI con todos los avances en el campo de la psicofarmacología, se creyó que estos desplazarían a las psicoterapias, pero se ha visto que la diversidad de trastornos mentales y del comportamiento superan y en mucho a las alternativas terapéuticas; más de

medio siglo del descubrimiento de los psicofármacos y con todo el desarrollo de la tecnología de la industria farmacéutica, los fármacos nuevos no han demostrado superioridad ni especificidad sobre los fármacos que les precedieron.

Las técnicas avanzadas de neuroimagen que permiten estudiar al cerebro en pleno funcionamiento resultan al momento de su interpretación puramente especulativas y no han sido categóricas en demostrar los cambios tan anhelados que se pretenden ver en trastornos como las obsesiones, las adicciones, o el pensamiento mismo, la conciencia, etc.

IV. LA CONCIENCIA

La conciencia humana considerada como una de las funciones de la mente, es de aparición reciente dentro del proceso de evolución. Para los científicos sigue siendo un enigma sin resolver debido a que no supera la dualidad mente cuerpo, aún cuando estos niegan esta dualidad y consideran a la mente como producto del cerebro.

A la conciencia se la debe considerar como una actividad continua del cerebro que conlleva atención, intencionalidad y autoconciencia. La autoconciencia

supone la percepción "per se" y el conocimiento de las percepciones (Schwartz, 2001). Este concepto incluye además la posibilidad de percepción de una dimensión tiempo-espacio, dando el sentido de continuidad y, por otra parte, el procesamiento de conceptos semánticos como son los sentimientos, los valores y los significados. Siendo un concepto subjetivo resulta difícil su estudio científico. Debido a su carácter subjetivo intrínseco, la conciencia plantea un problema único para el análisis científico. Thomas Nagel (1974 citado en Alcázar, 2002)





argumentaba que la conciencia es muy específica de la primera persona y distinta de cualquier otro fenómeno natural. Francis Crick y Christof Koch propusieron que la conciencia es una integración de la actividad nerviosa con un mecanismo similar al acoplamiento que se produce entre los diferentes aspectos integrados de la sensación para producir una percepción unificada. Gerald Edelman por su parte, propone que la conciencia es el resultado de varias funciones fundamentales de la actividad cerebral como son la memoria, el aprendizaje, la distinción de lo propio y, lo más importante, la reentrada que es la comparación por regiones cerebrales distintas. Otros autores han sugerido que este mecanismo de reentrada se localiza en circuitos del sistema talamocortical.

Según el psicoanálisis el ser humano no tiene conocimiento de muchos acontecimientos de su vida mental. La mayor parte de sus vivencias, lo que experimenta, lo que percibe, sueña, fantasea no puede ser accesado por el conocimiento consciente. Lo mismo ocurre con lo que motiva muchas de sus acciones. Las neurociencias hallan explicaciones para los postulados de Freud respecto a que las impresiones muy tempranas no se recordaban porque estaban reprimidas debido a su carácter abrumador o traumático; para las neurociencias se trata de

que la memoria explícita no aparece en el ser humano sino hasta los 18 a 24 meses, simplemente porque no están maduras las estructuras del hipocampo y por consiguiente no pueden formarse huellas mnésicas que puedan ser transferidas a otras áreas. En lo que respecta a las funciones mnémicas de los ganglios basales y de la amígdala límbica (cerebro reptiliano) en el recién nacido ya están bien desarrolladas, y como éstas se encargan de la memoria operativa, de los automatismos y del aprendizaje de las respuestas emocionales, esto da lugar a la memoria implícita o no declarativa para las experiencias infantiles de estos primeros meses de vida postnatal, sean que se traten estos de experiencias placenteras de la interacción materno infantil o bien dolorosas, traumáticas o llenas de temores primitivos y por lo tanto son las cuales se recuerdan y que serán objeto del psicoanálisis (Panigua, 2004).

Relaciones interpersonales entre el desarrollo del cerebro y la función mental.

El ser humano nace con un cerebro inmaduro comparado con el estado de diferenciación de los otros órganos. Esta inmadurez obliga a que el cerebro del niño deba hacer uso del cerebro maduro de su cuidador para poder organizar su propio funcionamiento. La neurociencia del desarrollo resalta la importancia de la integración de las relaciones



interpersonales y el desarrollo del cerebro. Este vínculo que se establece entre niño y cuidador permite que se dé el apego entre ambos, y es el cimiento para el desarrollo emocional así como también para el razonamiento abstracto y las habilidades cognitivas. Los patrones de interacción entre el niño y su cuidador tienen así un impacto directo en la forma en que el cerebro se desarrolla y la mente del niño funciona. Con esto se prueba que los procesos cognitivos deben ser considerados como la forma en que la mente emerge desde lo genético, fisiológico, y factores experienciales que dan forma y desarrollo a la función mental.

Este concepto de apego es un proceso de interacción social que tiene igualmente bases neurobiológicas y vías neuroquímicas múltiples así como representaciones anatómicas diversas (Insel, 1997), traducidos en cambios en lo sensorial, cognitivo y motor. Se ha relacionado a la oxitocina y a la vasopresina, con la mediación del apego. También otros sistemas neuroquímicos han sido implicados en la conducta maternal (prolactina, opioides, dopamina, GABA) y en el apego infantil (GABA, opioides, serotonina). Todos sus hallazgos apuntan en relación a que el estudio de estos neuropéptidos en cerebros humanos, podría ayudar en el que corresponde a diversas patologías psiquiátricas que se caracterizan

por apegos sociales disfuncionales, especialmente en el autismo.

No es nada nuevo que los lazos sociales tienen substratos hormonales y fisiológicos (Shapiro y Crider, 1969). Se ha demostrado que los niveles de serotonina y de oxitocina pueden mediar la dominancia social, la agresión, la afiliación, el cuidado materno y los lazos sociales (Cozolino, 2006). La interacción recíproca entre lo social y biológico, son procesos continuos desde la infancia. Las relaciones de afiliación y de crianza, por ejemplo, resultan esenciales para el bienestar físico y psicológico. La interrupción de los enlaces sociales, ya sea por la ridiculización, la separación, el divorcio o la pérdida de los seres queridos, se cuentan entre los sucesos más estresantes por las cuales puede atravesar una persona. House, Landis y Umberson (1988) mostraron por ejemplo, que el aislamiento social puede ser un factor de riesgo para la morbilidad y la mortalidad para una variedad de causas, y que las repercusiones negativas del aislamiento para la salud, son particularmente fuertes en los sectores más desprotegidos de la población como las personas de la tercera edad y las personas de escasos recursos económicos (Grande-García, 2009).

Contrariamente a las explicaciones del comportamiento basados en procesos puramente mentales, y muchos de ellos





apriorísticos, están los partidarios de las corrientes biológicas que propician que el conocimiento del mundo proviene de los sentidos, y la investigación sobre su estructura, función y origen se enmarca en una perspectiva biológica y científica.

Estas corrientes aceptan los aportes de las ciencias experimentales como medios para lograr una mayor comprensión del estudio de la mente; y no asumen una posición dogmática con respecto a la formulación de los problemas psicológicos, ni siquiera las posiciones biologists y psicólogos; ya que admiten que el desarrollo de nuevas tecnologías en el estudio de la mente pueden contribuir con nueva información en la comprensión del comportamiento humano (Ruiz, 2008).

Es importante recalcar que el planteamiento biólogo permite a través del empirismo acceder a determinados mapas conceptuales que brindan la posibilidad a su vez de construir determinados conocimientos, que tiende puentes entre dos disciplinas como la neurociencia y la psicología, con la epistemología, la neuroanatomía, la psicofisiología, la bioquímica, la psicología cognitiva, la psicopatología, la psicofarmacología, la neuroimagen, etc. Sin que se caiga en un reduccionismo simplista de biologizar todo comportamiento humano, sino más bien integrar más información con la cual cada una puede aportar

para una mejor comprensión del funcionamiento de la mente.

Contrariamente de lo que se dicen de las neurociencias, que al basar su estudio en un correlato neurobiológico se ha llegado a "deshumanizar" al ser humano; más bien lo hace "más humano" ya que el autoconocimiento de su contexto y de sus estructuras cerebrales, son precisamente lo más humano que se posee. Hoy por hoy, las neurociencias han demostrado al resto de disciplinas de la mente que están marcando el rumbo de la ciencia del comportamiento.

Las neurociencias permiten introducir en una nueva forma de pensar de tipo organicista y experimental al mismo tiempo; dan cuenta de cómo factores de orden psíquico son la causa para algunas enfermedades orgánicas, lo cual permite entender al hombre con una visión más integral y buscar en cada enfermedad su causalidad psíquica (Gallego, 2005).

Las neurociencias surgen de un método científico de observación y manipulación controlada de la realidad. Aceptan la constante variabilidad de la clínica la cual inevitablemente cuestiona la rigidez de ciertas posiciones teóricas; en otras palabras la alusión constante a los métodos científicos es el freno ante la especulación y el dogmatismo (Tejero, 2001).





Esto hace pensar en la necesidad de la interconsulta con las disciplinas que estén vinculadas, tanto desde la Psicología como desde las distintas ramas de las neurociencias, para relacionar entre lo orgánico y lo psicológico. No hay mejor oportunidad para el psicólogo clínico que percibir en el ejercicio de su profesión, esta interacción objetivo-subjetivo y lo orgánico Citado por Pereira, 2001, en (Ruiz, 2008).

Las explicaciones biológicas se dividen en cuatro categorías: fisiológicas, ontogénicas, evolutivas y funcionales (Kalat, 2008).

- Fisiológica: relaciona un comportamiento con la actividad del cerebro y otros órganos. Por ejemplo la influencia de las hormonas en el comportamiento masculino y femenino, o la reacción al estrés con la intervención de los corticoides.
- Ontogénica: describe el desarrollo de una estructura o comportamiento. Investiga la participación de varios factores como los genes, la nutrición, las experiencias y las interacciones con el medio que van a incidir en una determinada conducta.
- Evolucionista: examina una estructura o un comportamiento en términos de la historia evolutiva. En el caso del sueño por ejemplo,

en las civilizaciones antiguas cuando carecían de energía eléctrica, las horas dedicadas al sueño fueron más numerosas, se acostaban temprano y se levantaban temprano, este patrón ha cambiado debido al avance de las tecnologías informáticas y de las comunicaciones que hacen que mucha gente se trasnoche o se amanezca mediante el uso de estos recursos.

- Funcional: describe por qué una estructura o comportamiento ha evolucionado en determinada forma. Si se toma el ejemplo del sueño, se tiene que este tiene una función adaptativa de supervivencia y defensa; las especies que son presas más fáciles de los depredadores duermen protegidos en sus escondites o cuevas, lo hacen en el día, y en la noche salen en busca de alimentos; si hicieran lo contrario serían eliminados por sus depredadores.

La comprensión del comportamiento se ve más profundizada en la medida que se tomen en cuenta más estas explicaciones que en conjunto, adoptadas por las neurociencias van a permitir construir la "teoría biológica de la mente" (Novoa y Vengoechea, 2002)

La relación mente cerebro parte del hecho que la mente es una facultad





de un organismo que interactúa con el medio, en donde cerebro y mente comparten un mismo sustrato neuroanatómico. El cerebro es la contribución física que se organiza en neuronas, núcleos, vías y redes; este recibe información proveniente del mundo exterior que se transforman en impulsos eléctricos que viajan hasta el cerebro para producir cambios en su estructura. De igual manera, el cerebro procesa y transforma toda la información que contiene como procesos mentales conscientes e inconscientes en impulsos eléctricos y químicos, los cuales incluso hasta pueden ser almacenados como la memoria.

Esta relación mente cerebro es compleja y en distintos sentidos; por eso se establecen varios tipos de nexos para que pueda ser entendida. La neuroquímica de la actividad cerebral y el estado de conciencia es recíproca, lo cual se evidencia en la influencia de los neurotransmisores en los estados de ánimo, vigilia, sueño, etc. Citado por Sadock, 2000 en (Novoa, J, Vengoechea, J., 2002). Los circuitos sensitivos cerebrales influyen en los aspectos sensitivos de la percepción como el contenido de la conciencia. La conciencia es capaz de modular los contenidos y depender de él, para lo cual se ayuda de otras funciones como la atención (control de aferencia sensitiva), la intención (control de referencias motoras) y el pensamiento (control del recuerdo).

La evolución a lo largo de millones de años ha permitido que el cerebro vaya organizando su estructura y funcionamiento, llegando a establecerse un sitio especial para procesar una información específica, lo cual sucede con Broca y Wernicke para el lenguaje por ejemplo o con la amígdala y corteza límbica para el control de las emociones. Esta información viaja por una vía determinada, utiliza mensajeros neuronales específicos, y se conecta con otras vías para formar redes neuronales muy complejas que se conocen como circuitos, los mismos que se encargan de procesar funciones mentales como el pensamiento, la memoria, el lenguaje, los sentimientos, etc.

La Psicología conductual ha aportado con numerosos experimentos que demuestran el condicionamiento operante mediante la administración de segundos estímulos que van a generar la misma respuesta que el estímulo original.

Las teorías biológicas de la mente se fueron estructurando con el desarrollo de ciencias biológicas que al comienzo aisladas se han ido integrando poco a poco hasta constituirse en la neurociencias. Entre estas tenemos los aportes de la Neuroanatomía, Neuroquímica, Psicofisiología, Biología molecular, Psicoinmunoendocrinología, Neuroimagenología, etc. Si bien el origen





de varias de ellas tan antiguo como la intención de desentrañar la relación mente cerebro, no es sino a partir de los años noventa, llamados la década del cerebro en que se da un auge en los avances logrados en estas áreas. Sus contribuciones no solo que han permitido entender de mejor manera la relación conducta y sistema nervioso, sino que han constituido un hito de esperanza en el tratamiento de muchos trastornos mentales y del comportamiento. Se espera contar en un futuro inmediato con soluciones de carácter farmacológico para prevenir la enfermedad de Alzheimer (está en investigación la vacuna), o con tratamientos transgénicos para trastornos tan graves como la esquizofrenia y la depresión.

Sin duda, la integración entre procesos psicológicos y neuropsicológicos, ha determinado grandes avances en la comprensión de los fenómenos mentales y en el funcionamiento del cerebro humano. La clasificación de los distintos sistemas de memoria ha sido posible mediante el estudio de las disociaciones cognitivas encontradas en diversos síndromes neuropsicológicos como la amnesia anterógrada, la visión ciega, la prosopagnosia, etc.

Las neurociencias señalan reiteradamente la necesidad de contar con teorías psicológicas que definan las competencias cognitivas

en sus procesos y representaciones constitutivas, para poder identificar los procesos y estructuras neurofisiológicos que subyacen a ellos (Damasio, 1999; Gazzaniga, 2000). En este sentido, Ferreres (2000) señala que no en todos los niveles de organización del sistema nervioso es preciso contar para su estudio con datos y teorías psicológicas, pero sí lo es para las investigaciones que intentan estudiar el funcionamiento de las redes neuronales organizadas en sistemas complejos que integran, a menudo, diferentes regiones del encéfalo, y que son las que fundamentan las diversas competencias cognitivas propias de la mente humana y generan los cambios y efectos a nivel conductual que estudia la psicología. Sencillamente no es posible avanzar en la comprensión del funcionamiento y las funciones de esos sistemas cerebrales sin el auxilio de las teorías psicológicas que describen y analizan qué procesos de transformación de información con efectos mentales y conductuales.

Se tiene el convencimiento que esta integración no es solo necesaria para el avance de las neurociencias, sino además lo es para la propia explicación psicológica. Hay varias razones epistemológicas, como la necesidad que el conocimiento psicológico sea compatible con el conocimiento generado en otras áreas de investigación, pero también la tendencia a la unificación del



conocimiento científico puede aportar datos relevantes para la depuración de los modelos

psicológicos e incluso para dirimir entre modelos rivales.

V. CONCLUSIONES

No tiene sentido separar el estudio de la conducta de las demás neurociencias.

Se deben aceptar todos los enfoques que permitan descifrar el estudio de la conducta humana siempre y cuando ellos estén enmarcados dentro del método científico y libres de un condicionamiento ideológico.

Se deben establecer nexos entre equipos de investigadores que sinteticen los hallazgos de las investigaciones conductuales y los de las neurociencias para que se eviten terminologías diferentes a los mismos fenómenos estudiados. Se debe llegar a acuerdos para utilizar un lenguaje universal con el cual se nombren los procesos cerebrales y mentales, con el fin de evitar las confusiones epistemológicas y fenomenológicas que han caracterizado al estudio de la relación mente-cerebro.

Las neurociencias constituyen el prototipo de lo que se puede denominar una transdisciplina, es decir, la interacción de diversas especialidades que operan en los distintos niveles de organización de la realidad (molecular, celular, orgánico, anatómico, fisiológico, químico) que

permite entender íntegramente la función del sistema natural biológico más complejo que se conoce: el cerebro.

Si se integran los aportes de la psicología experimental y los de las neurociencias, se puede observar que hay más puntos de correlación y de unión que separaciones entre ellas. Ambas disciplinas le ofrecen al conocimiento de la conducta y del comportamiento, las posibilidades que le dan la capacidad de comprender los cambios en la relación cerebro-mente, a través de intervenciones psicológicas, modificaciones ambientales, de la psicofarmacología, de la biología molecular, y otras que deben seguir mediante la contribución de nuevos elementos para la investigación e integración de las distintas disciplinas con sus métodos particulares.

La relación entre el cerebro y el medio es constante y dinámica, mantienen una comunicación interactiva, y se influyen de una manera bidireccional.

El futuro de la psicología clínica es aceptar el reto de una integración con las neurociencias, una integración que permita el avance de la comprensión de la conducta.



LITERATURA CITADA

- Adrover, F. y Duarte, A. (2001). La integración entre Psicología cognitiva y Neurociencias: una necesidad recíproca. *Rev. Subjetividad y procesos cognitivos*, 125 UCES. 9-19.
- Best, J. (2001). *Psicología Cognitiva*. Madrid: Paraninfo. Thompson Learning.
- Bunge, M. (2010). La crítica de Mario Bunge al psicoanálisis. *La Ciudad*. 1- 2.
- Carlson, N. (1996). *Fundamentos de Psicología Fisiológica*. (Tercera Edición). México: Prentice Hall. Hispanoamericana, S.A.
- Fainstein, R. (2011). Los psicoanalistas le responden a Mario Bunge. *Intramed*.
- Gallego, O. (2005). Aspectos psicosociales en Psicopatología. *Síntesis*. Año 21, Num. 39, 18 - 19.
- Gazzaniga, M., (2005), *The Ethical Brain*, NY, Dana Press.
- Grande-García, I. (2009). Neurociencia social: El maridaje entre la psicología social y las neurociencias cognitivas. *Anales de Psicología*, 25(1) 1 - 20.
- Insel, T. (1997). A Neurobiological Basis of Social Attachment. *American Journal of Psychiatry*, 154, 726-735.
- Kalat, J. (2006) *Psicología Biológica*. (Octava Edición). Madrid. Thomson.
- Kandel, E. (2009). La Biología y el futuro del psicoanálisis. En E. Kandel, *Psiquiatría, Psicoanálisis, y la nueva Biología de la mente* (págs. 67 -76). Buenos Aires: Ars Medica.
- Kandel, E. (2005). *Psiquiatría, Psicoanálisis y la nueva Biología de la mente*. Washington: Ars Medica.
- Kandel, E. Jessel, T. Scharzt, J (2000). *Neurociencia y Conducta*. (Primera Edición). Madrid: Prentice Hall.
- Maxwell Bennett, Daniel Dennett, Peter Hacker y John Searle. (2003). *Philosophical Foundations of Neuroscience*. Blacwell.
- Mustaca, E. (2003). Análisis experimental del Comportamiento y Neurociencias. *Acta Colombiana de Psicología*, 10, 7 - 9.
- Mustaca, A. E. (2001). Emociones e Inmunidad. *Revista Colombiana de Psicología*, 10,9-20.
- Panigua, C. (2004). Convergencias actuales entre la neurociencia y el Psicoanálisis. *Ars Médica, revista de Humanidades*, 194 - 211.





Purves, D. Augustine, G. Fitzpatrick, D. Katz, L. Lemantia, A. y Mcnamara, J. (2001). *Invitación a la Neurociencia*. Buenos Aires. Editorial Panamericana.

Punset, E. (2007). *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar*. (Primera Edición). México. Aguilar.

Ruiz, P. (2008). Biología, Epistemología y Psicopatología. *XII Jornadas de la Sociedad Uruguaya de Biociencias*. 1 - 5. Uruguay: Universidad de la República.

Schwartz, M. (2001). American Psychiatric Association Annual Meeting. *Mind and brain do not have to be integrated if we don't segregate them in the first place*. New Orleans.

Tejero, A. (2001). El diagnóstico clínico psicopatológico y el modelo cognitivo conductual. C. *Medicina Psicosomática*. Num. 57.

Zepeda, F. (2008). *Introducción a la Psicología. Una visión científico humanista*. (Tercera Edición). México. Pearson Prentice Hall.

LIDERAZGO TÓXICO: CONSECUENCIAS PARA LAS ORGANIZACIONES

TOXIC LEADERSHIP: CONSEQUENCES
FOR ORGANIZATIONS

JAIME MORENO V.

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



LIDERAZGO TÓXICO: CONSECUENCIAS PARA LAS ORGANIZACIONES

Jaime Moreno V.¹

PALABRAS CLAVES: liderazgo, líder tóxico, líder incompetente, desempeño laboral, equipo de trabajo, motivación, compromiso, confianza, desempeño discrecional

KEY WORDS: leadership, toxic leader, incompetent leader, job performance, team work, motivation, commitment, trust, discretionary performance

RESUMEN

El presente artículo revisa de forma breve la literatura sobre el liderazgo tóxico. Se define el constructo, se lo distingue de un concepto similar pero relacionado como es el de líder incompetente y se describen las conductas que definen a este tipo de liderazgo.

Se explican las ideas de algunos autores respecto a las causas de este tipo de liderazgo, donde esencialmente se mencionan tres causas raíz. (a) Rasgos disfuncionales de personalidad del líder; (b) motivos del líder y (c) ausencia de valores éticos. Posiblemente la causa es una interacción dinámica de estas características psicológicas junto con variables del entorno socio-laboral.

Las consecuencias de este tipo de liderazgo son examinadas, encontrándose que afectan negativamente los resultados de las

Organizaciones, haciéndolas retroceder en sus objetivos y finalidades. También resultan afectadas las personas que interactúan con estos líderes, impactando negativamente en el compromiso laboral, la motivación, la confianza en el líder y el llamado desempeño discrecional. En este análisis se pasa revisión al mito de líder autocrático como un líder que a pesar de ser autoritario, logra resultados. El análisis revela que este tipo de líder, solo genera resultados y desempeños de cumplimiento, mediante la motivación negativa. Es decir, las personas solo hacen lo estrictamente necesario, absteniéndose de mostrar desempeño discrecional.

Finalmente se revisan las principales estrategias de gestión de capital humano para afrontar esta realidad en la vida de las Organizaciones.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (jamorenov@puce.edu.ec).





ABSTRACT

The article makes a brief literature review about the topic of toxic leadership. The construct is defined and distinguished from a related construct: that of an incompetent leader. The behaviors that characterized a toxic leader are looked at.

The ideas and writings of some authors are reviewed and it is essentially found that toxic leadership has probably three root-causes: (a) dysfunctional personality traits of the leader, (b) the motives of the leader and (c) the lack of ethical values. It is proposed that these causes are interwoven together along with environmental factors that determine this type of leadership.

The consequences of this type of leadership are analyzed for both organizations and people who work with these leaders. At the organizational level it is found that toxic leadership is highly detrimental to both the objectives and the nature of the organization, leaving them in poorer conditions than the organization was before the leader took over.

At the people level it is found

that toxic leaders damage the most fundamental job attitudes of people such as job commitment, motivation, and trust which in turn, determine an absence of discretionary performance and effort from people who work with the leader.

During the analysis the myth of the authoritarian leader is reviewed. According to the myth the authoritarian leader is a "necessary evil" as they get good results for organizations and streamline otherwise lazy workers. It turns out that all this is an illusion as authoritarian leaders only get expected or compliance performance by means of negative motivation. They fade away the fundamental job attitudes of their people and teams like motivation, commitment and trust. Without these job affects there is no way to boost discretionary effort.

In the last section human capital strategies and practices are reviewed to determine what can be done to prevent the raise of these leaders as well as other human resources practices that can be applied to people who already hold these leadership positions.



I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es llevar a cabo una breve revisión de literatura sobre un concepto que en los últimos años se ha empezado a usar con mayor frecuencia en el campo del liderazgo y la gestión de las Organizaciones, denominado: "liderazgo tóxico" (Furnham, 2005; Hogan, 2007; Kellerman, 2004; Lipman-Blumen, 2005; Riggio, 2006).

El líder tóxico es una persona que ha recibido autoridad formal de una Organización para desempeñar un cargo o un papel en el cual tiene un equipo de personas a cargo y donde se espera ejecute las funciones típicas o distintivas de un "jefe" como planificar, organizar, dirigir y controlar.

El concepto tiene importantes aplicaciones en la gestión de capital humano, especialmente cuando se trata de seleccionar personas

para posiciones directivas altas, desarrollar habilidades de liderazgo o cuando se planifican procesos de retroalimentación a quienes ocupan estas posiciones.

Como se explicará, las acciones de los líderes tóxicos tienen importantes repercusiones para las Organizaciones que van desde al acoso psicológico al cual están sujetos quienes trabajan para el líder tóxico, hasta los resultados de trabajo que, en muchos casos, han llevado a la quiebra, la bancarrota y escándalos corporativos a las instituciones que fueron manejadas por estos individuos.

El concepto también tiene claras aplicaciones en el campo de la política donde abundan ejemplos de presidentes, primeros ministros y otros estadistas que arruinaron e hicieron más miserable la vida de sus pueblos.

II. DEFINICIÓN

Se denomina líder tóxico a una persona que: (a) ha recibido autoridad formal por una Organización para desempeñar un cargo de jefatura o dirección; (b) realiza acciones que afectan negativamente el bienestar de personas y grupos; (c) genera resultados contraproducentes para la Organización en donde colabora y (d) trabaja en función de sus intereses

personales. Se trata de un líder destructivo que deja a las personas y las instituciones en peores condiciones que cuando las encontró al asumir su rol.

Un concepto relacionado es el concepto de líder inefectivo o incompetente (Riggio, 2006). Este líder se caracteriza por no lograr cambio positivo. El líder tóxico, coloca





a las personas y las Organizaciones en situaciones aún más difíciles y precarias que antes.

La definición del líder tóxico se contrapone a la del líder efectivo que destaca principalmente por tres cualidades: (a) su capacidad de lograr resultados de impacto; (b) su capacidad para desarrollar a las personas que trabajan con él o ella y (c) su capacidad de obtener el llamado “desempeño discrecional” de su equipo de trabajo (Daniels & Daniels, 2005). El líder tóxico es por tanto el opuesto del líder efectivo. Es fácil advertir que resultados tan diametralmente opuestos requerirán cualidades radicalmente distintas.

Si bien la definición es sencilla, en la realidad puede ser difícil consensuar cuándo un líder es destructivo, especialmente cuando algunos de sus resultados no son considerados “malos” por sus seguidores.

Por ejemplo, en el campo

político no deja de llamar la atención que líderes tan incontrovertidamente destructivos como Hitler y Stalin hayan tenido y sigan teniendo seguidores entusiastas que expresan abiertamente su admiración por ellos.

Lipman-Blumen (2006) se pregunta cuáles son los mecanismos psicológicos, sociales y culturales que hacen que este tipo de líderes tengan seguidores a pesar del evidente daño que causan. ¿Por qué se los tolera? Pregunto esta autora. Peor aún: ¿Por qué tienen seguidores?.

La misma autora define a los líderes tóxicos como aquellas personas:

Cuyas conductas destructivas y características personales disfuncionales, generan efectos serios, permanentes y venenosos en aquellos a quienes dirigen. Los líderes tóxicos trabajan para asegurar sus intereses personales y dejan a sus equipos peor de lo que los encontraron (p. 8).

III. CARACTERÍSTICAS

El líder tóxico se caracteriza principalmente por sus acciones. Algunos de los comportamientos que caracterizan a este tipo de líderes son:

Uso del castigo: no buscan el diálogo con las personas para aclarar y mejorar las cosas. Más bien asumen, sin indagación previa, que la causa de

los problemas está en las personas por ser vagas, irresponsables y poco confiables. Parten de una orientación social negativa hacia los demás, al considerarlos incompetentes e inefectivos. Para solucionar el problema usan y abusan de los sistemas disciplinares de la Organización para dejar en claro que con “ellos no se juega”.





Uso de tácticas intimidatorias y amenazas: *"si la producción no mejora, tendrán que rodar algunas cabezas"*, es una frase que resume bastante bien este enfoque. O también *"si no lo haces como te digo, atente a las consecuencias"*. Otra conducta que expresa esta táctica es la promoción de una mentalidad de *"nosotros versus ellos"*. Se plantean las relaciones interpersonales e intergrupales como un tema de competencia y confrontación donde obviamente, el objetivo es ganar y derrotar a los rivales.

Maltrato personal: no tienen interés en el bienestar de los demás y con frecuencia los maltratan de muchas maneras, desde criticar el trabajo que hacen, realizar comentarios denigrantes de sus colaboradores ante otras personas, hasta tomar decisiones que afectan el bienestar de los demás, como por ejemplo el caso de una joven oficinista que por problemas de salud se vio forzada a permanecer en el hospital y guardar reposo médico varias semanas en su casa. Cuando pudo regresar a su trabajo se encontró con la sorpresa que su jefe había obtenido el visto bueno para su despido y simplemente le dijo: *"tuve que despedirte porque no podíamos esperar indefinidamente, así que favor saca tus cosas hoy mismo y no te preocupes que te daremos una indemnización generosa para que te las puedas arreglar hasta que obtengas un nuevo trabajo"*.

"Clonado" del equipo: los líderes tóxicos son muy hábiles para rodearse

de personas que les dicen "sí" a todo lo que ellos desean. Detrás de esto se esconde una elevada intolerancia a la crítica y a la diversidad, lo cual a su vez, sugiere una personalidad narcisista. Cuando detectan un colaborador que no acata sus disposiciones a su manera, intentarán deshacerse de él y remplazarlo con alguien más "racional", esto es, alguien que no cuestione, ni critique y *"haga lo que yo deseo sin chistar"*. Buscan un equipo de clones, un equipo donde todos tienen en común la obediencia sumisa e incuestionable a su líder.

Roban el crédito: son líderes que piden a sus colaboradores que hagan ciertos trabajos y luego ellos los presentan como si fuera producto de su esfuerzo, sin reconocer el crédito a las personas que realmente lo tienen. Por instancia, un jefe le pide a su asistente que prepare una presentación. Entre los participantes está el asistente que la preparó. Luego el líder, a más de ni siquiera mencionarlo, dice al grupo: *"me tomó esfuerzo hacer esta presentación"*.

Riggio (2006) señala además que los líderes tóxicos mienten y manipulan con gran habilidad, con la finalidad de cuidar su autoimagen y de avanzar su agenda personal en el trabajo. Como dice este autor, una de las cualidades que la gente más valora en un líder es su honestidad e integridad. Estos líderes carecen de estas cualidades y si son pescados en la mentira, no la reconocen y tampoco ofrecen disculpas.





IV. CAUSAS

Furnham (2005) distingue entre el líder incompetente y el líder tóxico. El primero resulta básicamente de una falta de competencias (conocimientos, destrezas, habilidades, etc.) para asumir y ejecutar la función. La señal más clara de estos líderes es su incapacidad de lograr algo. Simplemente ocupan el cargo sin generar resultados ni contribuciones. Muchos de ellos tienen planes y objetivos pero nada de esto se concreta finalmente. Si algo se llega a hacer es más por la iniciativa de algunos de sus colaboradores.

En este caso lo que falla son los mecanismos de selección, promoción y designación del líder. Como afirma Furnham (2005), la Organización no selecciona correctamente a la persona, no los capacita y designa descuidadamente individuos incompetentes para el cargo. Este problema se agudiza especialmente cuando ni siquiera existen mecanismos de selección o promoción de los líderes como por ejemplo, cuando se designa "a dedo" a una persona o cuando una persona asume este tipo de posiciones por votación de la mayoría. Es interesante destacar que este tipo de prácticas están contempladas en las democracias contemporáneas.

Por ejemplo, el presidente de un país es escogido por votación popular y directa. Si bien es una práctica democrática que legitima a la persona

escogida, desde el punto de vista técnico se trata de un procedimiento que no está diseñado para escoger a la persona más competente para la función, sino que usualmente resulta en la selección del político más hábil. Como afirma Bertrand Russell (1938), los políticos están impulsados por varios motivos, entre los cuales se destaca el motivo del poder. Esta búsqueda del poder hace que el político despliegue estrategias que lo catapulten a la obtención de poder. Por tanto quienes terminan escogidos como presidentes, primeros ministros, etc., no suelen ser las personas más competentes para desempeñar el cargo. Más bien son personas que destacan en su habilidad política para conseguir el cargo a través de negociaciones, concesiones y arreglos. Russell (1938) sostiene además, que la consecución del cargo, es el vehículo que les permitirá concretar sus agendas personales.

En las democracias contemporáneas, es práctica "normal" que el máximo líder escoja a sus colaboradores para desempeñar cargos como ministros, subsecretarios, etc. La mayoría de las veces, el líder designa a sus allegados o negocia con otros actores políticos, las personas que serán designadas para estas delicadas responsabilidades. El resultado es que quienes ocupan estas funciones carecen, en la mayoría de los casos,





de las competencias necesarias para realizar una labor efectiva. Abundan los ejemplos de dignidades que en el mejor de los casos, nada hicieron cuando ocuparon la función.

Según Hogan (2007) la prevalencia de líderes incompetentes y tóxicos es mucho más alta de lo que se puede suponer. Este autor estima que aproximadamente el 50% de los ejecutivos fracasa en su papel y que de un 60% a un 70% de todos los gerentes son incompetentes. En otras palabras, cuando una persona asume una función de liderazgo, existen más probabilidades de fracaso que de éxito.

Para el caso de los líderes tóxicos, Furnham (2005) sostiene que su destructividad se desprende de sus rasgos patológicos de personalidad. Hogan (2007) refuerza la misma

idea y ofrece varios ejemplos de líderes políticos y de empresas cuyas patologías de personalidad explican sus conductas y hábitos destructivos. Este autor asume los trastornos de personalidad que se listan en el DSM-IV (2000) para explicar los distintos estilos destructivos que exhiben los líderes tóxicos en el trabajo. Sin embargo, adapta las etiquetas claramente psiquiátricas del DSM-IV (2000), a un contexto organizacional.

A continuación se enumeran los trastornos de personalidad del DSM-IV adaptados al campo de las Organizaciones. El nombre original de la categoría nosológica del DSM-IV aparece entre paréntesis, mientras que el nombre adaptado aparece antes del paréntesis. La definición del trastorno también está algo adaptado al ámbito organizacional.



Tabla 1: Trastornos estándares de personalidad del DSM-IV adaptados al ámbito organizacional

Trastornos de personalidad	Definición
1. Desconfiado, suspicaz (paranoide)	Interpreta de manera negativa las intenciones/ acciones de los demás o se muestra desconfiado y muy suspicaz con los demás. Puede tomar represalias con quienes cree le perjudican
2. Distante, emocionalmente frío (esquizoide)	Poco expresivo y afectivo con los demás. Es percibido como frío, parco, distante y la mayoría de sus relaciones interpersonales se caracterizan por la excesiva formalidad y la escasa afectividad
3. Excéntrico, extraño (esquizotípico)	Actúa de manera extravagante o excéntrica. Expresa ideas o puntos de vista peculiares, raros o bizarros. Su creatividad es pintoresca y no deriva en acciones viables
4. Confrontador, provocador (antisocial)	Tiene conflictos y disputas evidentes con otras personas. Confrontador y antagónico. Desafía a los demás y hace la guerra a los demás como acción de primera instancia
5. Irritable, exaltado (trastorno límite de personalidad)	Explosivo, emocionalmente volátil, impaciente. Expresa ira y enfado con frecuencia. Intolerante con los demás
6. Exagerado (histriónico)	Busca llamar la atención de los demás, exagerando sus reacciones emocionales y problemas. Dramático, vehemente, teatrista
7. Egocéntrico, inmodesto (narcisista)	Demuestra sentirse diferente y superior al resto. Espera que le traten diferente, con privilegios y concesiones que deben ser exclusivos para él / ella. Arrogante y prepotente
8. Evasivo (evasivo)	Esquivo, retraído, evita involucrarse con los demás. Socialmente inhibido, rehúye la participación y el compromiso
9. Dependiente (dependiente)	Evidencia mucha necesidad de aprobación y para ello prefiere no expresar sus puntos de vista ni decir lo que verdaderamente piensa para no confrontarse con nadie y no perder el apoyo o aprobación de otros. Muestra dependencia de lo que hagan o digan ciertas personas
10. Perfeccionista (obsesivo – compulsivo)	Perfeccionista y cuidadoso con los detalles más mínimos. Exagerada preocupación con el orden, la calidad, etc. Inflexible con los demás a quienes exige que hagan las cosas como a él / ella le gusta, hasta en lo irrelevante. De actuación e ideas rígidas y dogmáticas
11. Reticente, renuente (pasivo – agresivo)	Muestra resistencia a realizar ciertas tareas o requerimientos. Se resiste de manera indirecta: aplaza, evade, no asiste, hace las cosas con lentitud, se “olvida” u obstaculiza el trabajo de otros
12. Pesimista (depresivo)	Manifiesta pesimismo e ideas derrotistas ante las dificultades. Se desanima con facilidad ante los problemas y contagia una sensación de desaliento y abatimiento

Nota. Adaptado de Hogan (2007)



Board & Fritzon (2005) de la Universidad de Surrey aplicaron entrevistas y cuestionarios a un grupo de altos ejecutivos y los compararon con perfiles de pacientes psiquiátricos criminales, y encontraron que en los ejecutivos sobresalían tres rasgos sobre los pacientes psiquiátricos:

- Histriónico: incluye falso encanto, insinceridad, egocentrismo y manipulación.
- Narcisista: incluye grandiosidad, falta de empatía y explotación de los demás.
- Obsesivo – compulsivo: incluye perfeccionismo, excesiva dedicación al trabajo, terquedad, rigidez y tendencias dictatoriales.

El narcisismo en particular es mencionado por varios autores (Furnham, 2005; Latham, 2007). Por ejemplo, Latham (2007) afirma lo siguiente sobre los líderes narcisistas:

Los narcisistas defienden su ego de cualquier persona, situación o comentario que perciben en su contra. Buscan maneras de denigrar a los demás para reafirmar su dominancia y superioridad; son malos jugadores de equipo y no aceptan la posibilidad que deban cambiar o mejorar (p. 23).

Las conductas de los líderes tóxicos también han sido atribuidas a los motivos psicológicos del líder.

Hogan (2007), al comentar algunas de las ideas de Bertrand Russell, el gran filósofo y matemático inglés del siglo XX, sostiene que la conducta negativa de estos líderes se sostiene en sus necesidades, intereses y motivos:

Bertrand Russell (matemático y filósofo) señaló que los motivos humanos más importantes tienen consecuencias políticas. De hecho, los políticos están primariamente impulsados por estos deseos. Los motivos en orden de menor a mayor importancia son: (1) codicia, el deseo de acaparar los recursos necesarios para asegurar la supervivencia y el bienestar. La codicia es el motor del sistema capitalista y un buen capitalista nunca tiene lo suficiente. Casos conocidos son los políticos que después de ocupar un cargo, quedaron más ricos. (2) El segundo deseo es la búsqueda de estatus (arribismo), que a su vez es impulsado por la envidia. Tan poderoso es el arribismo que muchos asumirían gustosamente la pobreza si eso significa la ruina de sus rivales. (3) El tercer motivo es la gloria y la vanidad (reconocimiento). Mientras más hablan de nosotros más queremos que sigan hablando de nosotros y nos tomen como los modelos de conducta.



Tan poderosa es la vanidad y el deseo de reconocimiento que los humanos proyectan este deseo en sus dioses a quienes imaginan con una sed permanente de ser rezados, adorados y ante los que hay que arrodillarse o postrarse.

(4) El cuarto y más poderoso motivo es el poder. El poder consiste en hacer que los demás hagan lo que de otra manera no harían y en que los demás hagan lo que uno quiere que hagan. La persona que actúa por amor al poder tiene una gran capacidad para infligir dolor antes que permitir el placer. Este es el tipo de cosas que hacen del poder un motivo tan peligroso (Hogan, 2007, p. 87).

A esto habría que añadir la falta de valores éticos por parte de algunos líderes. Hogan (2007) afirma que Jeffrey Skilling, el corrupto director ejecutivo de la malograda Enron, ha sido uno de los líderes más tóxicos en la reciente historia corporativa, pero es claro que su toxicidad no se relacionaba tanto con sus distorsiones de personalidad sino con su rampante falta de valores éticos y morales que los irradió a los demás miembros del equipo ejecutivo y convertir a las actuaciones no éticas en conductas ejemplares.

Por tanto las causas del liderazgo tóxico se relacionan con:

- Los trastornos de personalidad del líder.
- Los motivos del líder: en especial la búsqueda de poder.
- La falta de valores éticos del líder.

Desde luego, todas estas variables interactúan de forma dinámica y con variables del entorno para producir al llamado líder tóxico.

En realidad la distinción entre líder incompetente y líder tóxico es en muchos casos difusa. Considérense algunas de las categorizaciones tradicionales de los líderes como “laissez-faire”, líderes autoritarios y líderes democráticos.

Los llamados líderes “laissez-faire”, también llamados “abdicáticos”, por abdicar sus responsabilidades y dejar que las cosas pasen sin el menor interés o influencia de su parte, no intervienen ni ofrecen estructura. Dejan que las cosas pasen y que el equipo se las arregle como pueda. Lo curioso, según Furnham (2005), es que algunos de estos líderes tienen cierto éxito ya que el equipo, al sentir el vacío de liderazgo, asumen por su cuenta las responsabilidades que de otra manera le corresponden al líder.

Líder déspota o autoritario: este tipo de líder tiene una gran capacidad de generar resultados pero los consigue a un costo humano muy alto. Se caracterizan por gestionar sobre la base de la amenaza, el insulto



y el castigo. Las personas que trabajan logran los resultados exigidos, pero lo hacen por motivación negativa. Es decir la gente “trabaja bien” para evitar que los multen, los penalicen, los despidan o los ridiculicen en frente de otras personas. Los colaboradores trabajan por motivación negativa, esto es: *“tengo que trabajar bien para evitar consecuencias indeseables”* (Daniels, 2004).

Según Kellerman (2004) en la sociedad actual todavía persiste el mito que el líder “autoritario” es necesario ya que aparte de lograr que las cosas sucedan, disciplina a los trabajadores haciéndolos más productivos y ordenados. Sin embargo, como bien acota la autora, se trata de un mito, pues los líderes autocráticos no generan realmente

buenos resultados como aparentan.

¿Por qué se toleran a estos líderes? ¿Por qué ambos líderes tienen la capacidad de permanecer en el cargo? ¿Qué tipo de habilidad logra mantenerlos?

Grote (2011) presenta un esquema que permite explicar esta habilidad de los líderes incompetentes y tóxicos para permanecer en la función. Este autor sostiene que el desempeño de las personas incluye dos grandes dimensiones. Los resultados y los comportamientos de éxito (las competencias). Los métodos de medición de estas variables son diferentes pero de cualquier manera, una vez que han sido medidas, se puede elaborar una matriz de dos por dos de la siguiente manera:



Figura 1: Competencias por Resultados (Adaptada de Grote, 2011)





La matriz da como resultado 5 celdas cuyas definiciones son las siguientes:

Adorable perdedor: excelente en el trato y las relaciones. Es agradable, se hace querer pero todos saben que no funciona y su trabajo deja mucho que desear y pocos quieren trabajar con él o ella.

Estrella: claramente un alto potencial llamado a ocupar cargos de mayor nivel y responsabilidad. Muy competente y de trato agradable. Hay que retenerlo porque hay pocos como él / ella. Puede llegar a ser un líder efectivo.

Obrero esforzado: cumple bien a nivel de conductas y resultados. Son la mayoría del personal que se esfuerza por hacer un buen trabajo. Destacan en algunas áreas, aunque no en todas.

Fracasados: ese pequeño porcentaje de gente que no funciona ni en las relaciones ni en la calidad de su trabajo. La pregunta es: ¿Por qué siguen en la Organización?

Prima Donna: expresión italiana que significa "primera dama". Según Grote (2011), se usó originalmente en la ópera y la comedia para referirse a la actriz o bailarina principal de una obra. En la actualidad, el término se usa en gestión de recursos humanos para referirse a alguien que es genial en sus resultados, pero insoportable

en el trato por ser engraido, arrogante, indisciplinado y mal jugador de equipo. Los toleran por sus innegables resultados.

Evidentemente los líderes incompetentes son "adorables perdedores". No consiguen resultados pero tienen la habilidad de fomentar las relaciones interpersonales de tal manera que logran asegurar el apoyo de las personas claves, esto es, otros líderes que no dudarán en defenderlos cuando les pidan ayuda. Una estrategia común de estos líderes cuando perciben que los quieren remover es jugar el papel de "víctimas", perseguidos por un grupo de conspiradores que buscan su destrucción.

Los líderes autoritarios son claramente las "prima donnas" que son tolerados por sus resultados. En el fútbol se pueden encontrar varios ejemplos de jugadores y entrenadores que calzan muy bien con la descripción de una "prima donna". Son arrogantes, engraidos, insoportables y se dan el lujo de hacer lo que quieren, a su manera, pues ya saben que a ellos no los pueden tocar, pues sus resultados están a la vista y son su carta de presentación. Sin embargo, como acota Kellerman (2004) todo esto es ilusorio pues los líderes autoritarios no logran resultados espectaculares y no generan compromiso, confianza ni motivación en sus seguidores. Grote (2011) sostiene en cambio que a los "prima donnas" hay que decirles que





su desempeño es inaceptable pues las Organizaciones deben valorar no solamente los resultados, sino también la manera en cómo se logran (los comportamientos).

Costo psicológico del liderazgo tóxico

En la actualidad existe un consenso amplio en el campo de la psicología organizacional, que la motivación es posiblemente el elemento psicológico más importante para que las personas y los equipos evidencien alto desempeño (Latham, 2007, 2009; Daniels, 2004, 2009; Mone & London, 2010).

La motivación se la entiende como un proceso dinámico que se caracteriza por tres elementos:

- Dirección de la conducta: la meta que la persona quiere lograr.
- Esfuerzo: el grado de esfuerzo que la persona ejerce para lograr su meta.
- Persistencia: el esfuerzo sostenido a lo largo del tiempo para lograr la meta.

También se reconoce que hay dos tipos de motivación laboral. La intrínseca y la extrínseca. En aquella el individuo define sus propias metas y encuentra motivante la tarea que tiene que hacer en sí misma. En la motivación extrínseca la meta está vinculada a una consecuencia que el

individuo recibirá una vez que logre la meta. Existe algún debate sobre cuál de estas motivaciones es la más "sana" para el individuo (Daniels, 2009), pero la mayoría de autores coinciden en que ambas son necesarias en el lugar de trabajo (Mone & London, 2010).

La cuestión de fondo, no obstante, es que la efectividad de ambos tipos de motivación dependen de la calidad del liderazgo que prevalece en la Organización (Daniels, 2009). De hecho, ya en los años 50s Frederick Herzberg (1959) había argumentado que "motivar" a la gente con subidas de sueldo, bonos e incentivos era caro y riesgoso (motivación extrínseca). En su lugar, propuso el concepto de "enriquecimiento del trabajo". Este enfoque de motivación intrínseca consiste en:

- Proporcionar a los empleados de trabajos interesantes y desafiantes de modo que hagan uso de una amplia variedad de conocimientos y habilidades.
- Dar autoridad a los empleados para que puedan tomar ciertas decisiones sin necesidad de pedir autorización a sus líderes.
- Hacer que los empleados puedan trabajar en proyectos de principio a fin. Evitar sacarlos a mitad de camino, pues de esta manera no pueden ver cómo sus esfuerzos contribuyen con algo significativo.





- Ofrecerles retroalimentación permanente, inmediata, específica y constructiva, de modo que los empleados conozcan qué tan bien lo están haciendo y puedan hacer correcciones oportunas a su trabajo.
- Hacer que los empleados conozcan y visualicen de qué manera su trabajo contribuye con objetivos más globales de la Organización.

Herzberg (1959) encontró que cuando las Organizaciones enriquecen el trabajo de la gente, los empleados se motivan, se sienten satisfechos, se comprometen y sus intenciones de buscar otro trabajo disminuyen. Por ejemplo, una compañía líder del sector tecnológico quería mejorar la motivación y la retención del equipo de ventas. En lugar de aumentarles el salario, asignaron a cada vendedor un área geográfica para que pudieran desarrollar relaciones de largo plazo con los clientes de la zona. También les dieron la autoridad suficiente para ofrecer descuentos y establecer sus propios horarios de trabajo. El estudio encontró que la motivación del grupo mejoró sustancialmente al igual que un incremento del 19% en ventas.

La motivación extrínseca se concreta en el diseño de planes de incentivos, comisiones y bonos. Diversos estudios han encontrado (Daniels, 2004) que cuando estos

programas están bien diseñados y se basan en los principios del refuerzo positivo, las mejoras del desempeño son sustanciales (Daniels, 2004).

La motivación es un concepto tan importante que algunos autores (Hogan, 2007; Daniels, 2004), la tratan de manera separada y aparte de otras características personales para el desempeño como los conocimientos y las habilidades. Por ejemplo, Hogan (2007) habla del talento de la fuerza de trabajo (conocimientos y habilidades) y de la motivación de la fuerza de trabajo. Este autor sostiene que una fuerza de trabajo poco talentosa pero motivada, se desempeña mejor que una fuerza de trabajo talentosa pero desmotivada. Por su parte, Daniels (2004, 2009) asevera que solamente la motivación y el compromiso pueden generar el llamado desempeño discrecional, esto es, un nivel de trabajo que solo es posible cuando las personas por su libre iniciativa deciden darlo. Ambos autores coinciden que el principal factor que genera la motivación y el desempeño discrecional del personal es la calidad del liderazgo.

Los líderes incompetentes y los líderes tóxicos son especialistas en destruir la motivación. Sin ella no puede haber desempeño discrecional, de modo que el costo para las Organizaciones con este tipo de líder es muy alto, pues sus acciones contraproducentes eliminan la posibilidad del desempeño





discrecional y por tanto privan a la Organización de lograr resultados de impacto.

El siguiente ejemplo ilustra la facilidad de este tipo de líderes para destruir la motivación del personal. Un joven egresado universitario, a quien llamaremos "X", es seleccionado para trabajar en una empresa en un área determinada. Como la mayoría de los jóvenes recién contratados, "X" tiene toda la intención de hacer un buen trabajo y dar lo mejor de sí. A los dos meses, "X" se da cuenta que el proceso de trabajo en el que colabora tiene varios puntos donde puede ser mejorado. "X" prepara una presentación con el detalle de los puntos del proceso que pueden ser mejorados. Su deseo es presentar estas ideas a su jefe para lograr aprobación de las mismas y hacer las cosas de una manera más efectiva y eficiente. Cuando "X" termina la presentación va a la oficina de su jefe y el siguiente diálogo ocurre:

X: jefe, como sabe tengo dos meses en el trabajo y en este tiempo he podido identificar algunos aspectos de nuestro proceso

que pueden ser mejorados. He preparado una presentación para exponerle mis ideas de mejoramiento al respecto.

Jefe: ¿una presentación?

X: Sí

Jefe: ¿Y a ti quién te ha pedido eso?

X: ehh, bueno, nadie, pero yo pensé que a usted le interesaría ver esto.

Jefe: mira, mientras yo nada te pida, por favor no quiero que pierdas el tiempo en tareas que no te corresponden. Ahora regresa al trabajo.

¿Cómo se sentirá "X" después de esto? ¿Sobrevivirá su motivación semejante embate? ¿Qué intenta realmente el jefe de "X"? ¿Qué hay del compromiso y la confianza de "X" hacia su jefe?

Este sencillo ejemplo ilustra la "habilidad natural" de estos líderes para destruir la motivación, el compromiso y la confianza de la gente.



V. ESTRATEGIAS

¿Cuáles son las estrategias para, en primer lugar, evitar que individuos de esta naturaleza lleguen a ocupar estas posiciones? y ¿Cuáles las estrategias para lidiar cuando estas personas ya están en el cargo y empiezan a causar daño?

Selección de personal

En la actualidad algunos autores proponen que cuando se trata de seleccionar ejecutivos o personas que ocuparán altas posiciones directivas, es de fundamental importancia evaluar no solamente las competencias requeridas por la posición, sino también hacer una evaluación psicológica profunda con el objeto de poder detectar posibles patologías y tendencias conductuales disfuncionales. Stamoulis (2009) afirma:

La medición directa y abierta de factores negativos de la personalidad se ha incrementado en los últimos

años entre los proveedores de evaluación. El supuesto es que las mediciones convencionales de liderazgo y personalidad, no son suficientes para detectar problemas con el ego, las relaciones y la forma en cómo se toman las decisiones. Por ejemplo, un ejecutivo puede ser evaluado con un 9 / 10 en una escala de asertividad, lo cual parece muy bueno. Sin embargo, en una medición se encuentra que es una persona emocionalmente volátil. Esto significa que es una persona que ejercerá su asertividad de manera emocionalmente explosiva (p. 80).

Las repercusiones de una patología psicológica son diferentes según el nivel del cargo que ocupe la persona. Por ejemplo, una personalidad antisocial es mucho más destructiva en una posición directiva que en el cargo de conserje.

VI. ENTRENAMIENTO

Los actuales sistemas corporativos de gestión del desempeño se fundamentan en la premisa que la gestión del desempeño del personal es responsabilidad primaria de los jefes y no del área de recursos humanos. Sin embargo, para concretar esta gestión,

es de fundamental importancia que las personas que manejan personas (supervisores, jefes, gerentes, etc.) sean capacitados de manera continua en las numerosas competencias de liderazgo.

Esta formación debe enmarcarse



en un proceso de desarrollo donde los cursos de capacitación son solo una estrategia de desarrollo, entre otras, para formar a las personas que manejan personas.

Además, todas las acciones para el desarrollo del liderazgo deben provenir de un modelo de competencias de habilidades de liderazgo que puntualice los aspectos que se deben desarrollar en la persona que maneja personas.

Programas de desarrollo

A diferencia de los cursos de capacitación, los programas de desarrollo son estrategias no instruccionales que tienen por finalidad suscitar el desarrollo de las competencias de liderazgo.

Si bien hay algunas estrategias que se pueden considerar (Lawson, 2008) hay dos programas que suelen ser indispensables para reforzar los programas de capacitación. El primero es la retroalimentación de 360° grados para competencias de liderazgo y el segundo el llamado "coaching" (Haneberg, 2006).

Un programa de 360° es una modalidad de desarrollo no instruccional de la gestión de recursos humanos, que ofrece retroalimentación a un grupo de participantes, mediante la recolección de autopercepciones (percepción

del participante hacia sí mismo) y heteropercepciones (percepciones de personas que trabajan directamente con el participante; los informantes).

En la actualidad los programas de 360° tienen algunos objetivos como:

- Ofrecer información a los participantes sobre la percepción que tienen sus colaboradores inmediatos, jefes o pares sobre su desempeño. Esta información se articula en varias categorías: (a) información sobre el grado de desarrollo de las competencias laborales consideradas indispensables para el ejercicio efectivo de la función; (b) análisis de los efectos del liderazgo en el grupo de trabajo; (c) análisis de factores de riesgo en el desempeño del participante y (d) sugerencias específicas al participante sobre su desempeño.
- Suscitar el autoanálisis en los participantes respecto de sus competencias laborales, sus comportamientos y la gestión desempeñada.
- Fomentar en los participantes una autopercepción realista de las propias capacidades. Esta es una condición necesaria –aunque no suficiente– para mejorar o reforzar el desempeño laboral individual.
- Reforzar en los participantes, la capacidad de apertura o





receptividad a las sugerencias de los demás.

- Generar una cultura que permita evaluar y retroalimentar en la Organización.

El coaching es un proceso de acompañamiento donde un coach certificado, apoya a un líder a definir sus metas de desarrollo y suscita a través de las preguntas que hace, que el propio asesorado defina los pasos y las acciones de mejora que debe realizar para lograr sus objetivos de desarrollo personal y profesional (Haneberg, 2006).

Gestión del desempeño

La gestión del desempeño (GD) es un conjunto de prácticas y procesos que buscan mejorar el desempeño de personas y equipos de trabajo mediante el desarrollo previo de las habilidades de liderazgo. Este punto tiene una relevancia conceptual enorme ya que en los últimos años, con el advenimiento de la gestión por competencias (Spencer & Spencer, 1993), se ha generado la idea que el desempeño laboral, y específicamente el desempeño superior individual, depende principalmente del ocupante o ejecutor del trabajo. Daniels (2009), ha argumentado convincentemente que el alto desempeño –también denominado desempeño discrecional– es función de la calidad de liderazgo a la cual está sometida la persona. Es decir, una persona con competencias

desarrolladas no necesariamente evidenciará un buen desempeño, ya que si esa persona está sometida a los efectos de un estilo de liderazgo inefectivo (por ejemplo, un líder autoritario), no es posible que logre un desempeño superior. Desde este punto de vista, la gestión del desempeño contiene una crítica implícita a la gestión por competencias, cuando esta asume que solo las competencias, (factores intrínsecos al individuo), son los elementos más importantes para un desempeño superior. La GD sostiene que si bien los factores intrínsecos del individuo son importantes, también lo son los extrínsecos al individuo, donde el estilo de liderazgo al cual están sometidas las personas es, posiblemente, el más importante.

Así, uno de los componentes fundamentales de un sistema de gestión del desempeño es el diseño y ejecución de un programa global de desarrollo de habilidades de liderazgo para la persona que maneja personas. Sin competencias de liderazgo desarrolladas, la aspiración de mejorar el desempeño de personas y equipos de trabajo es solo eso: una aspiración (Bacal, 2004).

El desarrollo de las habilidades de liderazgo es una condición necesaria para la mejora del desempeño de personas y equipos. Daniels (2009) afirma que el principal factor para potenciar el desempeño de personas y equipos no son las





competencias del personal, sino la presencia de jefes con un estilo de liderazgo que motive a las personas a dar lo mejor de sí. Daniels (2009) afirma:

Los gerentes y los jefes deben ser los educadores y los consejeros que no se sientan a juzgar a sus empleados, sino a transferir su conocimiento y experiencia a los demás de una manera eficiente y positiva. La evaluación de los gerentes no

debe enfocarse únicamente en determinar si sus colaboradores tuvieron éxito, sino también en determinar si exhiben los comportamientos que ayudan a la gente a tener éxito (p. 60).

Así, las competencias de liderazgo son fundamentales para que la gente pueda mejorar su desempeño. Sin un liderazgo positivo, la posibilidad de mejora del desempeño del personal, es limitada.





LITERATURA CITADA

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Bacal, Robert. (2004). *Manager's guide to performance reviews*. New York: McGraw-Hill.
- Board, Belinda Jane; Fritzon, Katarina (2005). *Disordered personalities at work*. Psychology Crime and Law 11: 17.
- Daniels, A.C. (2004). *Performance management: Changing behavior that drives organizational effectiveness*. Atlanta, GA: Performance Management Publications.
- Daniels, A.C., & Daniels, J. (2007). *Measure of a leader*. Atlanta, GA: Performance Management Publications.
- Daniels, A.C. (2009). *Oops! 13 management practices that waste time and money (and what to do instead)*. Atlanta, GA: Performance Management Publications.
- Furnham, Adrian. (2005) *The incompetent manager*: London: John Wiley & Sons.
- Grote, Dick. (2011). *How to be good at performance appraisals: Simple, effective, done right*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Haneberg, Lisa. (2006). *Coaching basics*. Alexandria, VA: ASTD Press.
- Herzberg, Frederick. (1959). *The Motivation to work*. New York: John Wiley and Sons.
- Hogan, Robert. (2007). *Personality and the fate of organizations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellerman, Barbara (2004). *Bad Leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Latham, G. P. (2007). *Work motivation: History, theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Latham, G.P. (2009). *Becoming the evidence-based manager: Making the science of management work for you*. Boston: Davies-Black Publishing.
- Lawson, Karen. (2008). *Leadership development basics*. Alexandria, VA: ASTD Press.
- Lipman-Blumen, Jean (2005). *The Allure of Toxic Leaders*. New York: Oxford University Press.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.





Mitchell, T.R. & Daniels, D. (2003). *Motivation*. In *Handbook of psychology*, vol. 12: Industrial organizational psychology, edited by W.C. Borman, D.R. Ilgen, and R.J. Klimoski, 225 – 254. New York: Wiley.

Mone, E. M., & London, M. (2010). *Employee engagement trough effective performance management*. New York: Routledge.

Smither, J.W., & London, M. (2009). (Eds.). *Performance management: Putting research into action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Riggio, R., Conger, J., & Bass, B. (2006). *The Practice of Leadership: Developing the Next Generation of Leaders*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stamoulis, Dean. (2009). *Senior Executive Assessment*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Russell, Bertrand. (1938). *Power: A new social analysis*. London: Allen & Unwin.

Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. New York: Wiley.



MANIFESTACIONES DEL
REPARTO SOCIAL DE LA
EMOCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS
CARACTERÍSTICAS DEL EPISODIO
EMOCIONAL Y DE LA PERSONA

EXPRESSIONS OF SOCIAL SHARING OF EMOTION
RELATED TO EMOTIONAL EPISODE FEATURES AND
PERSONAL FEATURES

GRACE LATORRE V .
MARIE-FRANCE MERLYN S .

*Recibido el 22 de agosto de 2011
Aceptado el 26 de octubre de 2011*



MANIFESTACIONES DEL REPARTO SOCIAL DE LA EMOCIÓN EN FUNCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL EPISODIO EMOCIONAL Y DE LA PERSONA

Grace Latorre V.¹ & Marie-France Merlyn S.²

PALABRAS CLAVES: reparto social, tipo de emoción, edad, vergüenza
KEY WORDS: social sharing, type of emotion, age, shame

RESUMEN

El reparto social de la emoción (RSE) es un fenómeno ampliamente estudiado, en laboratorio, investigaciones de terreno y a nivel transcultural. La presente investigación, realizada con 619 personas distribuidas en dos niveles de edad (18 a 25 y 40 a 55 años) explora el RSE en una muestra latinoamericana, en siete emociones diferentes, para establecer comparaciones con lo ya conocido sobre el fenómeno. Los resultados replican los hallazgos de otros autores en cuanto a características generales, diferencias por edad y tipo de emoción, salvo en lo concerniente a la vergüenza. En este tipo de episodios, los datos contradicen lo observado en otras poblaciones: así, no tienden a ser guardados secretos ni se evita el compartir en totalidad sobre ellos.

ABSTRACT

Social sharing of emotion (SSE) is a phenomenon widely studied in laboratory experiments, field researches and across cultures. This research, conducted with 619 people distributed in two age levels (18 to 25 and 40 to 55 years), explores the SSE in a Latin-American sample in seven different emotions, in order to compare data with what is already known about the phenomenon. The results replicate other authors' findings with respect to general characteristics, differences by age and type of emotion, except with regard to shame. In these episodes, the data contradict those reported in other populations, as people don't keep this kind of episodes secret or avoid sharing elements about them.

¹ Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (galatorre@puce.edu.ec).

² Docente de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Quito (mfmerlyns@puce.edu.ec).



I. INTRODUCCIÓN

Como psicólogos muchas veces nos hemos interesado en las manifestaciones emocionales y gran parte del trabajo clínico se centra en las emociones del ser humano. Pero las emociones no están desligadas de los hechos que las suscitan. Se sabe que los eventos provocan emociones en las personas, que son a su vez estímulos para reacciones conductuales. Más allá de eso, está establecido actualmente que las emociones provocan importantes efectos en el plano emocional, cognitivo y social (Rimé, 1989; Rimé, Philippot, Boca, & Mesquita, 1992; Rimé, Finkenauer, Luminet, Zech, & Philippot, 1998). A nivel cognitivo, según Rimé (2005), se desencadena un fenómeno de "rumia mental" (a través de pensamientos intrusivos o imágenes mentales que se activan recurrentemente); en el plano emocional, los afectos ligados al episodio son reactivados cuando se reactiva el recuerdo. Finalmente, en el nivel social, sucede un fenómeno llamado "reparto social de la emoción" (RSE) (Rimé, 2009), debido a una activación previa del sentimiento de soledad y las necesidades de contacto con otras personas y de compartir el episodio. Rimé (2009) define al RSE como la descripción del evento emocional a otra persona, hecha por parte de la persona que lo vivió, en un lenguaje compartido socialmente. La emoción no es entonces únicamente

un fenómeno individual, puesto que desencadena un fenómeno social.

El RSE ha sido estudiado largamente en diferentes aspectos, en investigaciones de terreno y de laboratorio que establecen la existencia de este fenómeno (Luminet, Bouts, Delie, Manstead, & Rimé, 2000; Rimé et al., 1998; Rimé, Mesquita, Philippot, & Boca, 1991; Rimé et al., 1992), y generalidad a nivel transcultural (Rimé et al., 1991; Mesquita, 1993; Singh-Manoux, 2000; Singh-Manoux & Finkenauer, 2001). Los estudios han suscitado desarrollos científicos en sectores muy diversos. De este modo, se ha estudiado sobre todo (1) el RSE en pacientes con enfermedades graves (Herbette, 2002; Herbette & Rimé, 2004; Panagopoulou, 2001; Panagopoulou, Maes, Rimé, & Montgomery, A., 2006); (2) el RSE en las relaciones intergrupales (Dupont, 2004; Sisbane, 2002); (3) RSE y propagación social de la información emocional (Christophe & Rimé, 1997; Rimé & Christophe, 1997); (4) RSE y formación de la memoria autobiográfica (Finkenauer et al., 1998); (5) rol del RSE en la formación de la memoria colectiva (Pennebaker, Páez, & Rimé, 1997); (6) RSE y fascinación por los episodios emocionales (Rimé, Delfosse, & Corsini, 2005); (7) RSE y episodios guardados en secreto (Finkenauer & Rimé, 1998a, 1998b); (8) rol del RSE en la formación y mantenimiento de redes sociales (Rimé, 2004; Zech, Rimé, & Nils,



2004); (9) diferencias individuales en la expresión y RSE (Luminet et al., 2000); y (10) RSE en la gestión de los episodios

de vida negativos y los traumas (Nils, 2003; Zech, 2000; Zech & Rimé, 2005), etc.

II. GENERALIDADES SOBRE EL REPARTO SOCIAL

Las investigaciones han podido establecer que se observa este fenómeno de reparto social en 80 a 95% de los episodios emocionales (Rimé, 2009). Algunas de las características que han sido demostradas son su surgimiento el mismo día del episodio (en alrededor del 60% de los participantes) y su carácter repetitivo durante las primeras

semanas que siguen el evento, aunque en decremento. Mientras más intenso fue el episodio emocional vivido, este es objeto de un mayor reparto, dirigido a un mayor número de personas y con una necesidad de compartir residual más elevada. Las personas-meta del reparto son personas cercanas y en promedio el RSE se aplica con unas cuatro o cinco.

III. DIFERENCIAS SEGÚN EL TIPO DE EMOCIÓN

No existen diferencias significativas en la frecuencia ni la proporción del reparto para la mayoría de emociones (Rimé, 2005), salvo en lo cuales concierne a los episodios en los cuales las personas han sentido vergüenza o culpa. En estas emociones se observa una menor frecuencia en el RSE, porque los individuos se atribuyen

más a ellos mismos la responsabilidad del evento; también hay una mayor propensión a guardar los episodios en secreto, o a disimular aspectos de lo vivido y emociones sentidas en ese momento (Finkenauer, 1998, en Rimé 2005; Finkenauer et Rimé, 1998a, en Rimé, 2005).

IV. DIFERENCIAS SEGÚN LA EDAD Y EL GÉNERO

Las investigaciones nos indican que el RSE se da sin influencia del género ni de la edad (Rimé, 2009). Tanto los niños como los adolescentes, adultos y ancianos comparten sus episodios emocionales. El RSE se incrementa con la edad. Tampoco se avala el estereotipo que las mujeres

comparten más sus emociones (Rimé, 2009). Las únicas diferencias observadas son a nivel de las personas-meta del RSE en relación con la edad. En efecto, según Rimé (2009), las personas-meta progresivamente van evolucionado desde las figuras parentales hacia nuevas figuras de vinculación en otros



niveles de edad, como son los amigos en la adolescencia, amigos y parejas en los jóvenes adultos, y de manera predominante las parejas en los adultos mayores.

Estudios transculturales

En el plano cultural, las investigaciones sobre RES demuestran que este es un fenómeno generalizado (Rimé, 2009). Estas señalan que no hay diferencia en la cantidad del reparto en las siguientes poblaciones investigadas: (1) europeos (de Bélgica, Francia, Holanda, País Vasco e Italia); (2) inmigrantes en Europa (provenientes de Surinam y Turquía); (3) asiáticos (de Corea del Sur, Singapur, India, Japón); y (4) Norteamericanos. Lo que se ha vislumbrado como diferencias debidas a la cultura no tiene que ver con la frecuencia del RSE, sino con otras características como son la latencia del primer reparto, personas-meta, etc.

El asunto del RSE es por lo tanto un tema que ha sido profusamente investigado en otros continentes; sin embargo, es un tema totalmente novedoso en América Latina. Esto nos ha llevado a creer pertinente explorar el fenómeno en Ecuador, como sociedad latinoamericana, para poder establecer comparaciones con los datos provenientes de las otras investigaciones.

El objeto del presente estudio es examinar las variaciones de las principales manifestaciones del Reparto Social de la emoción (latencia y frecuencia del reparto social, número de personas-metas, tipo de personas-metas, profundidad del reparto, incidencia de lo no dicho, etc.) en función de las características del episodio (sobre todo del tipo de emoción implicada, impacto directo del episodio e impacto residual) y de la persona (sexo, edad) en nuestra sociedad.

V. MÉTODO Y MATERIALES

Universo y muestra

Se resolvió utilizar una muestra con dos niveles de edad: jóvenes adultos (18 a 25 años), y adultos mayores (40 a 55 años). Para el grupo de jóvenes adultos, fueron seleccionados de la población de universitarios de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), (total 6891

estudiantes), mediante muestreo estratificado, a una muestra representativa por Facultad (total: 364 estudiantes). Para el grupo de adultos mayores, seleccionados de la población de trabajadores (administrativos 321 y docentes, total 493) de la PUCE se obtuvo una muestra representativa de cada categoría (153 y 100 respectivamente), dándonos



una muestra total para este rango de edad de 252 personas. Estas fueron seleccionadas también al azar. La muestra total fue de 619 personas.

Se respetó también una proporcionalidad en la distribución del número de encuestas según el número de emociones investigadas (7 emociones), lo cual dio una distribución equilibrada de entre 88 y 90 encuestas por tipo de emoción. De las 619 personas encuestadas en total, el 53,31% fueron mujeres (N= 330) y el 46,52% fueron varones (N=288). En cuanto al nivel de educación, 57,5% posee un diploma de bachillerato (N=356), seguido por un 29,9% que posee diplomas universitarios (N=185) y un 10% que posee diplomas superiores no universitarios; sólo 2,3% de la muestra están en un nivel de instrucción baja (primaria o secundaria inferior), y 0,3% no contesta. En cuanto a la nacionalidad, el 96,8% son ecuatorianos (N=599), y la lengua materna de la casi totalidad de la muestra, el 98,4% (N=609) es el español.

Procedimiento

Se recurrió a entregar el cuestionario a los participantes, dándoles instrucciones precisas y dejándoselos unos días para que

llenaran con tranquilidad las encuestas; los asistentes recurrieron una segunda vez a recoger los cuestionarios. Ambos grupos se les hizo llenar previamente un consentimiento informado. Las encuestas fueron pasadas de julio a octubre 2010.

Instrumento

El cuestionario aplicado tenía una duración de 30 minutos. Se desarrollaron siete formatos de cuestionario, para abarcar las siete emociones específicas que se quería investigar: ira, alegría, miedo, tristeza, vergüenza, culpa, ofensa grave. Costaba de las siguientes partes: (1) Información general (6 preguntas): nacionalidad, edad, sexo, nivel de instrucción, profesión, lengua materna y (2) Información sobre el suceso emocional específico (relacionado con cada emoción): relato del episodio, cuándo sucedió, información sobre el reparto social inmediato y actual (17 preguntas): necesidad de compartir inmediata, latencia, frecuencia del reparto social inmediato, número de personas-metas inmediatas, tipo de personas-metas, necesidad actual de compartir, frecuencia del RSE actual, profundidad del reparto, efectos del RSE, evitación del RSE, incidencia de lo no dicho y motivos, tipo de RSE (oral, escrito).



VI. RESULTADOS

Generalidades

Sobre el episodio emocional

La mayoría de personas relata episodios emocionales ocurridos hace cinco o seis semanas o menos (60%), para todo tipo de emoción. Se observa que el RSE inmediato está presente en el 92% de los episodios emocionales. La persona misma es quien inicia el reparto en 66% de los casos.

Lapso y frecuencia

En general, la mayoría del reparto se inicia en las dos horas siguientes (alrededor del 30%), y en el 60% del RSE se hace el día mismo. La frecuencia del reparto inmediato para todas las emociones se sitúa hasta cinco a seis veces; frecuencias mayores son menos representativas. Se observa que el reparto disminuye con el tiempo, por cuanto actualmente prevalece un reparto de "nunca" (47%) y "una a dos veces" (33%).

Intensidad de la emoción inmediata

La intensidad promedio de la emoción sentida en los episodios evocados por las personas es elevada ($\mu = 7$ en una escala del cero al diez). Se encontraron correlaciones significativas, aunque de bajo rango,

entre la intensidad inmediata y la frecuencia con la cual el episodio es compartido ($r = .25$; sig. $.001$), con el número de personas con quienes se compartió el episodio ($r = .19$; sig. $.001$), así como con la necesidad de hablar residual ($r = .20$; sig. $.001$).

Número de personas

El número de personas promedio con quienes se hizo inmediatamente el reparto es cuatro, pero para todas las emociones la categoría donde se encuentran la mayoría de personas es "seis o más". Actualmente, el promedio de personas con quienes aún se habla es una persona, pero la categoría con mayor representación para un reparto actual es "ninguna" (58%).

Emoción residual

La intensidad promedio de la emoción que sienten los individuos en la actualidad al evocar el episodio ha bajado ($\mu = 4,81$ en una escala del cero al diez). La claridad de las imágenes mentales asociadas es mediana ($\mu = 5,62$ en una escala del cero al diez) y la presencia de sensaciones corporales asociadas (tales como: nudo en la garganta, corazón que palpita, tensión muscular, etc.) es baja ($\mu = 3,96$ en una escala del cero al diez).



Tipo de reparto

En cuanto al reparto realizado por otros medios, se encontró que el reparto más común fuera del oral son las cartas y correos ("mucho reparto": 7,4% y "un poco": 23,5%) y los mensajes de texto o SMS ("mucho reparto": 5,8% y "un poco": 24,5%).

Según el tipo de emoción

Diferencias en frecuencia y latencia

Las emociones más compartidas inmediatamente son: ofensa grave (98,5%), alegría (96,5%), tristeza (94%), culpa (93%) y vergüenza (90%); los episodios en donde se sintió miedo (89%) e ira (87,5%) tienden a ser menos compartidos. En cuanto a la latencia, si bien el reparto en general se hace desde el mismo día del evento, se observan diferencias en cuanto a las emociones: para emociones como la ofensa grave (70%), el miedo (68%), la ira (64%) y la alegría (61%), la mayoría del reparto se realiza en el primer día; emociones como la vergüenza (57%), la tristeza (56%) y la culpa (52%) se comparten en porcentajes menores durante el primer día.

Diferencias en el número de personas-meta

Respecto al número de personas-meta, en todas las emociones

prevalece el "seis o más"; en el siguiente orden: alegría (43%), miedo (30%), vergüenza, ira y ofensa grave (las tres con 24%), culpa (21%) y tristeza (20%). Sin embargo, observamos también que en lo que respecta algunas emociones, el no reparto (no haber compartido con ninguna persona) está presente en porcentajes no insignificantes, como en el caso de la ira (19%), culpa (16%), vergüenza (14%) y miedo (13%).

Diferencias en la percepción de control y previsibilidad de la emoción

En cuanto al control percibido, los resultados indican que en lo concerniente a la alegría, el sentimiento de control prima; para la mayoría de emociones negativas, se tiene ligeramente más una percepción de control (55%) versus una de no control (12%), salvo en el caso de la ira (control 31% versus no control 44%), de la culpa (control 26% versus no control 43%), y de la tristeza (control 38% versus no control 58%). Por otro lado, en lo relativo al carácter previsible o imprevisible de la emoción, para la mayoría de emociones la tendencia es a que estas sean percibidas mayormente como imprevisibles, salvo para la alegría (previsibilidad 46% versus imprevisibilidad 45%); es el caso sobre todo en la tristeza (previsibilidad 35% versus imprevisibilidad 79%) y en la ofensa grave (previsibilidad 18% versus imprevisibilidad 58%).



Estado de las personas durante la vivencia del episodio y al recordarlo

En 74% de los casos, la vivencia de episodios emocionales causa un estado de sorpresa, mediana o grandemente. El sentimiento que no surge fuertemente asociado a ninguna de las emociones es el de asco, náuseas o repugnancia (presente en menos del 15%). La tendencia general es a la disminución de la emoción entre el momento de haberla vivido y el recuerdo actual.

Durante la vivencia de episodios *alegres*, las personas se han sentido en gran medida: alertas (42%), divertidas y contentas (76%), felices y radiantes (51%); este último sentimiento tiende a aumentar cuando la persona recuerda el episodio (59%). Durante los episodios de *ira* las personas se han sentido: tristes, deprimidas y bajoneadas (63%), enojadas, irritadas o disgustadas (43%), con miedo y asustadas (37%). Durante las vivencias de *miedo*, priman el sentimiento de culpabilidad y responsabilidad (49%), la tristeza y depresión (41%) y el enojo, disgusto e irritación (36%). En cuanto a los episodios con emoción de *culpa*, las personas se sintieron alertas (38%) y enojadas, irritadas y disgustadas (60%). En las vivencias de *tristeza*, sobresalen coherentemente el haberse sentido tristes, deprimidos y bajoneados (41%),

y sorprendentemente el miedo susto y terror (57%). En el momento de experimentar los episodios de *ofensa grave*, las personas se sintieron en gran proporción enojadas, irritadas y disgustadas (71%), tristes, deprimidas y bajoneadas (38%) y desdeñosas y con desprecio (31%). Finalmente, en la *vergüenza* coherentemente también las personas se sintieron avergonzadas, deshonradas o humilladas (32%).

Intensidad y ganas de hablar inmediatas

Existe una diferencia significativa en la intensidad inmediata según el tipo de emoción, $F(6, 593) = 5.776, p < .000$. El "post-hoc" hecho con el "test de Tukey" nos muestra que la intensidad es mayor en los episodios de alegría en relación a los de culpa, ira y vergüenza. El miedo también presenta una mayor intensidad inmediata, comparado a la vergüenza. Así mismo, se observa una diferencia significativa en las ganas de hablar inmediatas según el tipo de emoción, $F(6, 609) = 4.537, p < .000$. El "test de Tukey" en "post-hoc" indica que la diferencia se da entre la alegría, cuyos valores son más elevados que los de las emociones negativas, salvo en lo que respecta a la tristeza y la ofensa grave, donde la diferencia no es significativa, puesto que sus valores en ganas de hablar inmediatas son más elevados que en las otras emociones negativas.



Sentimientos específicos durante el RSE según la emoción

Los resultados muestran que durante el reparto de todo tipo de emoción la mayoría de personas nunca se han sentido sin cambios (41,6%), ni menos bien consigo mismas (52,9%), ni solas (59,8%). Además, el RSE suscita a menudo y muy a menudo, en todas las emociones, sentimientos de: mayor claridad consigo mismo (35,6%), comprensión (37,1%), apoyo (45,8%), ayuda (40,3%) y amor por parte del otro (36,1%). Aparte de los sentimientos ya mencionados para todas las emociones, se puede ver que durante del RSE de algunas de ellas se suscitan sentimientos específicos. El alivio, por ejemplo, está presente muy a menudo y a menudo en el reparto social de episodios de vergüenza (33,4%), de miedo (30,7%) y de tristeza (30,3%). La relajación, o el sentirse mejor consigo mismo, está presente muy a menudo y a menudo en el reparto de la alegría (42,7%) y de la vergüenza (33,4%). Finalmente, el RSE de la tristeza provoca además un sentimiento de utilidad (30,4%) y el de la alegría provoca un sentimiento de reconfort (36%).

Nivel de privacidad del suceso, evitación del RSE y deseo de reparto residual

Los resultados indican que es en los episodios de culpa (37%) y

de tristeza (29%) donde las personas señalan un nivel de privacidad elevado. Los episodios en donde se sintieron las siguientes emociones son señalados como poco o nada privados: alegría (53%), miedo (48%) y, sorprendentemente, vergüenza (50%). En cuanto a la evitación deliberada del reparto en la actualidad, en las emociones en las cuales las personas declaran no hacerlo para nada o poco frecuentemente son: la alegría (68%), el miedo (48%) y la vergüenza (52%). El nivel de evitación es mediano en la culpa (43%), la tristeza (42%) y la ofensa grave (42%). En cuanto a la ira, las opiniones están bastante compartidas: 35% no evitan el reparto, 36% medianamente y 31% evitan mucho. El deseo de reparto residual permanece elevado en más de un tercio de las personas en episodios de: culpa (35%), tristeza (30%), ofensa grave (33%) e ira (35%).

Aspectos de los episodios no compartidos

Es en la tristeza (en 23% de los casos) y en la culpa (en 16%) en donde más hay aspectos que no se compartieron por falta de oportunidad. Además, en todas las emociones negativas quedan aspectos del episodio que no fueron compartidos porque no se quiso hablar de ellos (pero en porcentajes bajos, que van del 16% al 28%); es decir que en un alto porcentaje de casos no han quedado aspectos pendientes de compartir.



Pensamientos, sentimientos y emociones no compartidos

En todas las emociones se observa que las personas informan que “poco o nada” ha quedado pendiente de compartir por falta de oportunidad en (49% a 60% de los casos) en cuanto a pensamientos, emociones y sentimientos. Por no haber querido hablar de ello, las personas informan que nada o poco ha quedado pendiente en este aspecto, en porcentajes que van del 44% (en el caso de la culpa) al 71% (en la alegría).

Impacto cognitivo

Este era medido a través de una escala de 5 niveles (de “para nada” a “totalmente”). La manera de pensar de la persona se ve afectada en las vivencias de alegría ($\mu= 3,09$), miedo ($\mu=2,84$), ira ($\mu=2,73$) y tristeza ($\mu= 3,22$). La manera de ver a las otras personas se ve afectada en: el miedo ($\mu=2,94$), la ofensa grave ($\mu= 3,28$), la tristeza ($\mu= 3,28$). Las actitudes y la manera de actuar de la persona se ven afectadas en la culpa ($\mu= 3,17$) y tristeza ($\mu= 3,27$). Finalmente, la manera de ver el mundo se ve afectada en la alegría ($\mu= 3,25$) y en la tristeza ($\mu= 3,98$). Se observa que el impacto no es de mayor intensidad en los aspectos mencionados y en los otros aspectos no mencionados no superan la media en la escala.

Necesidades cognitivas residuales

Estas fueron medidas en una escala del cero (“para nada”) al seis (“la más fuerte”). Se observan necesidades residuales superiores al promedio en: el miedo (necesidad de modificar el curso de las cosas, $\mu=3,04$; necesidad de imaginarse cómo habrían evolucionado las cosas si el episodio no se hubiera producido, $\mu= 3,30$), la tristeza (necesidad de encontrar un sentido o el significado, $\mu= 3, 38$) y en la ira (necesidad de imaginarse cómo habrían evolucionado las cosas si el episodio no se hubiera producido, $\mu= 3,06$). Sin embargo, ninguna de estas es muy elevada.

Sentimiento doloroso versus agradable actual

Los resultados indican que sería significativamente más agradable, $F(6, 600)= 36,542$, $p <.000$, volver a hablar de algunos episodios emocionales en relación con otros. Los resultados del “post-hoc” hecho con el “test de Tukey” revelan que sería más agradable volver a hablar de episodios de alegría en relación con todas las otras emociones y sorprendentemente esta diferencia se observa también en la vergüenza en relación a todas las emociones.



Ganas de hablar residuales

Las ganas de hablar en la actualidad de estos episodios son significativamente más elevadas en algunas emociones, $F(6, 611) = 14.091$, $p < .000$. El "post-hoc" de "Tuckey" nos indica que permanecen muchas ganas de hablar en alegría versus todas las emociones, y en la tristeza en comparación con la alegría, la culpa y la ofensa grave.

Según la edad

Los análisis realizados según la edad tienen que ver con las personas-meta con quienes se realizó el reparto y la cantidad de RSE realizado con ellas. En los resultados se observa que el RSE se hace en el grupo de jóvenes mayoritariamente con miembros de la familia (38,1%) y los mejores amigos (22%), y que hay una diversificación de las personas-meta (16% con la pareja, 7% con un compañero). Esta diversificación desaparece en los adultos mayores, donde el RSE se hace casi exclusivamente con la pareja (41%) y hay una disminución del reparto con miembros de la familia (20,9%) y el mejor amigo (5%); en este último grupo se observa un incremento de la importancia de los compañeros (11%), y se ve que el 12% no ha compartido con ninguna persona. En el grupo de

adultos mayores, en un desglose por sexo, se observa que esta pérdida de la diversidad de personas –meta del RSE es más marcada en los hombres que en las mujeres, con el 53% del reparto dirigido exclusivamente a la pareja (versus 31% en las mujeres), 11% con miembros de la familia (versus 29% en las mujeres); los hombres además no hacen ningún reparto específico con sus hijos (versus 12% en las mujeres) ni con profesionales (1,46% en las mujeres).

Bienestar actual y características del RSE

Se recogió una medida de bienestar actual ("sentirse menos bien o mejor" actualmente versus el momento del episodio) y se analizó si esta estaba relacionada con las características del RSE. Los resultados muestran una variación en función de haber tenido la oportunidad de hablar de los sentimientos y emociones experimentados durante el suceso, $F(3, 561) = 4.135$, $p < .006$, entre aquellas personas que lo hicieron "muy a menudo" y los que "nunca" o "algunas veces" lo hicieron. No se verifica una influencia de las otras características del RSE que son: la oportunidad de hablar largamente (más de ¼ de hora), y la oportunidad de hablar sin omitir ningún detalle.



VII. DISCUSIÓN

Muchos de los hallazgos de esta investigación concuerdan con los estudios realizados a nivel de otras culturas. El RSE en esta muestra se encontró en 92% de los episodios emocionales, con un inicio en 60% de los casos el día mismo, suscitado por la propia persona (60%). Su carácter es repetitivo, en promedio las personas hablarán de ello cinco a seis veces; luego el número de repeticiones disminuye en el tiempo en las semanas que siguen, así como la intensidad de la emoción. Las personas indican la presencia de imágenes mentales y sensaciones corporales asociadas reactivadas por el recuerdo del evento, pero en una intensidad moderada. Estos resultados coinciden con los reportados para grupos occidentales por Rimé (2009), como lo es también el hecho observado que episodios emocionales intensos son objeto de un mayor reparto, con más personas y las personas quisieran aún hablar de ellos en la actualidad.

En cuanto a las personas-meta, se encontró que el número de personas promedio con quien se hace el reparto inmediato es de cuatro y son cercanas al individuo. Las personas-meta varían según la edad en los dos grupos estudiados y los resultados son similares con lo descrito en la literatura (Rimé, 2009): en el grupo de personas jóvenes, el RSE se hace mayormente con los mejores amigos, seguido de

la pareja, la madre y los compañeros; esta diversificación de las personas-meta se pierde en la edad adulta, en donde la mayoría del reparto se hace con la pareja, sobre todo en los hombres, grupo en el cual la mitad del reparto se dirige exclusivamente a sus esposas; las mujeres mantienen una red social más diversificada, que incluye miembros de la familia con quienes los hombres no comparten, como los hijos, y hasta profesionales, tal y como fue encontrado en los estudios realizados en otras culturas por Rimé et al. (1992).

En general, el RSE se hace por vía oral, seguido por cartas y correos y SMS; esto se debe a que los medios electrónicos son muy ágiles para compartir; en otros tipos de expresión sin un destinatario directo, el RSE es casi inexistente, tal como ha sido señalado por Rimé (2005).

Se encontró en este estudio especificidades según el tipo de emoción. La alegría posee particularidades que no tienen las emociones negativas, por ejemplo, una percepción de control alta y de mayor previsibilidad, una intensidad significativamente más alta que algunas de las emociones negativas (culpa, ira, vergüenza); las personas tienen más ganas de compartir inmediatamente los episodios alegres, y piensan que sería agradable volver a



hablar de ellos y mantener elevadas las ganas de hablar en la actualidad.

En el caso de las seis emociones negativas estudiadas (miedo, tristeza, culpa, ira, ofensa grave, vergüenza), vemos que estas comparten algunas características en común y también tienen particularidades, como se ha podido evidenciar en otros estudios (Rimé, 2009). Sin embargo, los resultados sobre la vergüenza no concuerdan con las investigaciones en otras culturas; los participantes dicen no evitar hablar de episodios de vergüenza o hacerlo en poca frecuencia (52% de los casos), se comparte inmediatamente en 90% de los casos, con seis o más personas en su mayoría; 50% de las personas señalan que estos no son episodios privados, el nivel de evitación es mediano, no se reportan en gran magnitud aspectos, pensamientos, sentimientos o emociones no compartidos (guardadas secretas), y las personas encuentran que sería agradable volver a hablar de ello en un nivel significativamente mayor que para las otras emociones negativas. Eso contradice las investigaciones hechas al respecto, en donde se ha evidenciado que los episodios asociados a la vergüenza tienden a ser guardados secretos, disimulando aspectos del evento y emociones sentidas durante el mismo (Rimé, 2005). La explicación de Rimé (2005) es que al hablar de las emociones, las personas se develan ante los demás, y en la vergüenza el

yo se autopercebe como falto de valor, incompetente y malo, porque no ha estado a la altura de sus propias normas. Al no haber obtenido resultados similares, se pueden conjeturar algunas explicaciones. Las personas reportaron sentimientos de alivio y "sentirse mejor" asociados al RSE de la vergüenza, lo que podría estar interviniendo en las ganas de hablar de nuevo de estos episodios; otra explicación sería que realmente las personas no consideran a esta emoción como diferente de las otras, no ven afectado su autoconcepto por lo vivido y no se sienten estigmatizados al compartirlo.

En todas las emociones involucradas, las personas reportan haber sentido sorpresa, lo que muestra que los estados emocionales alteran el curso cotidiano de nuestro vivir. En esta investigación se pudo constatar que, según el tipo de emoción involucrada en el evento, hay impactos específicos en ciertas maneras de ver el mundo (impacto cognitivo) y también se mantienen necesidades cognitivas de efectuar algún procesamiento extra del episodio; sin embargo, estas no son muy elevadas en ninguno de los casos, lo cual puede explicarse por el hecho que los eventos recordados por las personas no tienen el carácter de traumáticos, se trata de eventos más cotidianos. El RSE puede haber influido también en esto, ya que se observó que las personas que reportan un nivel mayor de bienestar



en relación con el episodio vivido, son aquellas que han realizado un RSE en el cual tuvieron la oportunidad de hablar de sus sentimientos y emociones, característica que ya había sido evidenciada en los estudios europeos (Rimé, 2005). Además el RSE, si bien no tiene una influencia directa en la recuperación, aporta muchos beneficios sociales como el sentirse apoyado, amado, ayudado y

comprendido por los otros, aparte de los beneficios personales como son el sentirse más claro con uno mismo.

Se puede concluir del presente estudio que los hallazgos en general corroboran lo encontrado en las investigaciones en otras culturas, salvo en lo que respecta a la emoción de la vergüenza, lo que ameritaría una mayor investigación al respecto.



LITERATURA CITADA

- Christophe, V. & Rimé, B. (1997). Exposure to the social sharing of emotion: Emotional impact, listener responses and the secondary social sharing. *European Journal of Social Psychology, 27*, 37-54.
- Dupont, E. (2004). *Facing others' prejudice: self-protective and threatening implications*. Thèse de doctorat non publiée. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Finkenauer, C., & Rimé, B. (1998a). Socially shared emotional experiences vs. emotional experiences kept secret: Differential characteristics and consequences. *Journal of Social and Clinical Psychology, 17*, 295-318.
- Finkenauer, C., & Rimé, B. (1998b). Keeping emotional memories secret: Health and subjective well-being when emotions are not shared. *Journal of Health Psychology, 3*, 47-58.
- Finkenauer, C., Luminet, O., Gisle, L., El-Ahmadi, A., Van der Linden, M., & Philippot, P. (1998). Flashbulb memories and the underlying mechanism of their formation: Toward an emotional-integrative model. *Memory and Cognition, 26*, 516-531.
- Herbette, G. (2002). *Chronic Illness and the response of others: Emotional, cognitive, and social aspects*. Unpublished doctoral dissertation, Catholic University of Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Herbette, G. & Rimé, B. (2004). Verbalization of emotion in chronic pain patients and their psychological adjustments. *Journal of Health Psychology, 9*, 661-676
- Luminet, O., Bouts, P., Delie, F., Manstead, A. S. R., & Rimé, B. (2000). Social sharing of emotion following exposure to a negatively valenced situation. *Cognition and Emotion, 14*, 661-688.
- Mesquita, B. (1993). *Cultural variations in emotion: A comparative study of Dutch, Surinamese and Turkish people in the Netherlands*. Unpublished doctoral dissertation, University of Amsterdam, The Netherlands.
- Nils, F. (2003). *Le partage social des émotions*. Thèse Doctorale non publiée. Fac. de Psychologie, Université Catholique de Louvain. LLN: Belgique.
- Panagopoulou, E. (2001). *Matters of the heart*. Unpublished doctoral dissertation. University of Leiden, Leiden, The Netherlands
- Panagopoulou, E., Maes, S., Rimé, B., & Montgomery, A. (2006). Social sharing of emotion in anticipation of



cardiac surgery: Effects on preoperative distress. *Journal of Health Psychology*, 5, 809-820.

Pennebaker, J. W., Páez, D., & Rimé, B. (Eds.) (1997). *Collective memory of political events: Social and psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rimé, B. (1989). Le partage social des émotions. In B. Rimé & K. Scherer (Eds.), *Les émotions* (pp. 271-303). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Rimé, B. (2004). Avec qui partageons-nous nos émotions? *Sciences Humaines*, 150, 24-26.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris: Presses Universitaires de France.

Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, 1, 73-99.

Rimé, B. & Christophe, V. (1997). How individual emotional episodes feed collective memory. In J. W. Pennebaker, D. Páez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social and psychological perspectives*, pp. 131-146. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rimé, B., Delfosse, C. & Corsinni, S. (2005). Emotional fascination. Responses elicited by viewing pictures

of September 11 attack. *Cognition and Emotion*, 19, 923-932.

Rimé, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E., & Philippot, P. (1998). Social Sharing of Emotion: New Evidence and New Questions. In W. Stroebe and M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 9., pp. 145-189). Chichester: Wiley

Rimé, B., Mesquita, B., Philippot, P. & Boca, S. (1991). Beyond the emotional event: Six studies on the social sharing of emotion. *Cognition and Emotion*, 5, 435-465.

Rimé, B., Philippot, P., Boca, S., & Mesquita, B. (1992). Long lasting cognitive and social consequences of emotion: Social sharing and rumination. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (Vol. 3, pp. 225-258). Chichester, UK: John Wiley & Sons Ltd.

Singh-Manoux, A. (1998). *Partage social des émotions et comportements adaptatifs des adolescents: Une perspective interculturelle*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris X Nanterre, France.

Singh-Manoux, A. & Finkenauer, C. (2001). Cultural Variations in social sharing of emotions: An intercultural perspective on a universal phenomenon. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 647-661.



Sisbane, F. (2002). *Les effets de la similarité émotionnelle intra- et inter-groupes sur l'affiliation et les préjugés*. Thèse de doctorat non publiée. Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Zech, E. (2000). *The effects of the communication of emotional experiences*. Unpublished doctoral dissertation. Catholic University of Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.

Zech, E. & Rimé, B. (2005). Is it talking about an emotional experience helpful? Effects on emotional recovery perceived benefits. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 270-287.

Zech, E., Rimé, B. & Nils, F. (2004). Social sharing of emotion, emotional recovery, and interpersonal aspects. In P. Philippot & R. Feldman (Eds.). *The regulation of emotion* (pp. 157-185). New York: Lawrence Erlbaum Associates.



